

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Poskytování jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem  
v předškolním věku

Providing language support to children with a different mother tongue  
in preschool age

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Vedoucí práce: Mgr. Barbora Loudová Stralczynská

Autor práce: Bc. Tereza Poláková

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Poskytování jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku“ vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Barbory Loudové Stralczynské samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

V Praze dne:.....

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Barboře Loudové Stralczynské za odborné vedení práce, cenné připomínky, vstřícnost, trpělivost a čas věnovaný vedení této práce.

Děkuji svému manželovi Vladimíru Polákovi za velkou lásku, podporu, trpělivost a pomoc, kterou mi věnoval při vzniku této práce.

Děkuji svojí mamince za podporu a lásku, které se mi od ní během realizace této práce dostávalo.

Děkuji svým blízkým přátelům za pomoc a podporu.

Děkuji také paní ředitelce Mateřské školy U Železničního mostu na Praze 5 za umožnění realizace akčního výzkumu v této škole.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je věnována problematice poskytování jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku.

Teoretická část pojednává o dítěti s odlišným mateřským jazykem, rámcových podmínkách pro poskytování jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku v České republice, metodických a výukových materiálech vhodných pro jazykovou podporu dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku a o metodě KIKUS.

Empirická část je zpracována na základě akčního výzkumu realizovaného v rámci podpůrného jazykového kurzu podle metody KIKUS pro děti s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku. Autorka v empirické části představuje hlavní cíl, podcíle a hlavní výzkumnou otázku akčního výzkumu, dále metodologii tohoto výzkumu. Popisuje tematické a obsahové zaměření jazykového kurzu během školního roku. Charakterizuje dětskou skupinu, s níž uskutečnila akční výzkum, a její proměny. Představuje vybrané kazuistiky dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku navštěvujících jazykový kurz. V závěru práce posuzuje specifika uplatnění metody KIKUS v podpoře osvojení českého jazyka jako druhého jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku a shrnuje průběh akčního výzkumu.

Výsledkem práce je zjištění, že metodu KIKUS lze uplatnit v podpoře osvojení českého jazyka jako druhého jazyka u dětí s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku především s ohledem na specifika některých gramatických jevů v českém jazyce, která jsou oproti těmto jevům v německém jazyce výrazně odlišná.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Dítě s odlišným mateřským jazykem, jazyková podpora, jazykový kurz, lekce, metoda KIKUS, osvojování druhého jazyka, předškolní věk, předškolní vzdělávání, akční výzkum.

## **ABSTRACT**

The thesis is devoted to the problem of providing language support to children with a different mother tongue in preschool age.

The theoretical part discusses the child with a different mother tongue, the framework conditions for providing language support to children with a different mother tongue at preschool age in the Czech Republic, methodical and educational materials suitable language support for children with a different mother tongue in preschool age and the method Kikus.

Empirical part is prepared on the basis of action research conducted under the support of a language course by Kikus methods for children with a different mother tongue in preschool age. The artist in the empirical part of the main objective, secondary objectives and the main research question of action research, as well as the methodology of this research. Characterizes children's group, which conducted action research and its transformation. Presents selected case reports of children with a different mother tongue preschoolers attending a language course. The conclusion considers the specifics of the application method Kikus in support of the Czech language as a second language in children with a different mother tongue in preschool age and summarizes the course of action research.

The finding is that Kikus method can be applied to support the Czech language as a second language in children with a different mother tongue preschoolers with regard mainly to the specificities of grammar in the Czech language, which are compared to these phenomena in German language significantly different.

## **KEYWORDS**

Children with a different mother tongue, language support, language course, lesson, method KIKUS, second language acquisition, preschool age, preschool education, Action Research.

# OBSAH

ÚVOD .....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM.....	12
1.1 Vymezení pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem .....	12
1.2 Kategorizace dětí s OMJ v českém vzdělávacím systému.....	13
1.3 Dítě s OMJ v předškolním věku .....	14
1.4 Pozitiva a negativa plynoucí z odlišnosti mateřského jazyka u dětí předškolního věku .....	17
2 RÁMCOVÉ PODMÍNKY PRO POSKYTOVÁNÍ JAZYKOVÉ PODPORY DĚTEM S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU V ČESKÉ REPUBLICE .....	20
2.1 Úmluva o právech dítěte .....	20
2.2 Listina základních práv a svobod .....	21
2.3 Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin .....	21
2.4 Školský zákon.....	22
2.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	25
2.6 Dotační a rozvojové programy MŠMT .....	29
2.7 Neziskové organizace a integrační centra .....	29
2.7.1 META, o.p.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů .....	30
2.7.2 Centrum pro integraci cizinců, o.p.s. ....	32
2.7.3 Centra na podporu integrace cizinců.....	32
2.8 Projekty obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni .....	33
2.9 Možnosti podpory dětí s OMJ ze strany dobrovolníků a stážistů.....	33
2.10 Shrnutí rámcových podmínek pro poskytování jazykové podpory dětem s OMJ v předškolním věku v České republice.....	34
3 METODICKÉ A VÝUKOVÉ MATERIÁLY VHODNÉ PRO JAZYKOVOU PODPORU DĚTÍ S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....	37

3.1	Metodické materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku	37
3.1.1	Čeština jako cílový jazyk (1. díl).....	37
3.1.2	Domino – Český jazyk pro malé cizince 1.....	38
3.1.3	Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky.....	40
3.1.4	Další metodické materiály – předslabikářové období.....	40
3.2	Výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku	42
3.2.1	Rozumíš mi?.....	42
3.2.2	Logico Piccolo a Logico Primo .....	43
4	METODA KIKUS .....	44
4.1	Vznik metody .....	44
4.2	Teoretické základy metody .....	44
4.3	Metodické a didaktické principy metody .....	45
4.4	Metodické a didaktické materiály KIKUS .....	50
4.5	Uplatnění metody v zahraničí.....	52
4.6	Výstupy uskutečněné evaluace metody .....	53
	EMPIRICKÁ ČÁST .....	55
5	ÚVOD .....	55
6	CÍL VÝZKUMU.....	55
6.1	Podcíle výzkumu.....	55
7	VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	56
8	METODOLOGIE .....	56
8.1	Design výzkumu .....	56
8.2	Výzkumné metody .....	56
8.3	Východiska výzkumu.....	58
8.4	Organizační podmínky výzkumu.....	59
8.5	Etapy výzkumu .....	59

8.6	Harmonogram výzkumu.....	61
8.7	Lokace výzkumu.....	62
8.8	Pomůcky.....	62
9	POPIS TEMATICKÉHO A OBSAHOVÉHO ZAMĚŘENÍ JAZYKOVÉHO KURZU BĚHEM ŠKOLNÍHO ROKU .....	65
9.1	Příprava 1. lekce .....	68
9.2	Reflexe 1. lekce .....	73
9.3	Příprava 2. lekce .....	76
9.4	Reflexe 2. lekce .....	83
9.5	Příprava 27. lekce .....	87
9.6	Reflexe 27. lekce.....	95
10	CHARAKTERISTIKA DĚTSKÉ SKUPINY A JEJÍ PROMĚNY .....	99
11	VYBRANÉ KAZUISTIKY DĚTÍ S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....	100
11.1	Kazuistika 1 .....	100
11.2	Kazuistika 2 .....	103
11.3	Kazuistika 3 .....	105
11.4	Kazuistika 4 .....	108
11.5	Kazuistika 5 .....	110
11.6	Shrnutí .....	112
12	SPECIFIKA UPLATNĚNÍ METODY KIKUS V PODPOŘE OSVOJENÍ ČESKÉHO JAZYKA JAKO DRUHÉHO JAZYKA U DĚTÍ S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU .....	113
12.1	Specifika personálních, režimových, prostorových a materiálních podmínek, profilu dětské skupiny.....	113
12.2	Specifika vybraných gramatických jevů .....	115
12.3	Specifikum vybraných lexikálních a fonetických jevů .....	117
12.4	Specifikum vybraného pragmatického jevu .....	118
12.5	Shrnutí posouzených specifik.....	118
13	SHRnutí PRŮBĚHU AKČNÍHO VÝZKUMU .....	119



14	ZÁVĚR .....	121
15	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....	125
16	SEZNAM PŘÍLOH .....	133

## ÚVOD

Diplomová práce se zabývá problematikou poskytování jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) v předškolním věku. K volbě tohoto tématu přivedla autorku roční praxe s jazykovou podporou dětí s OMJ v mateřské škole (dále MŠ), v níž pracuje. Do této MŠ v posledních letech dochází značný počet dětí s OMJ, jež potřebují pomoc při začleňování do kolektivu česky hovořících dětí. Ve školním roce 2012/2013, kdy autorka vedla tuto jazykovou podporu v podobě speciálního jazykového kurzu, nebyl k dispozici žádný vhodný metodický materiál určený pro podporu osvojení českého jazyka jako druhého jazyka (dále ČJDJ) u dětí s OMJ v předškolním věku. Autorka se tak snažila dětem s OMJ poskytovat jakovou podporu bez metodické opory. Využívala při tom svých dosavadních pedagogických zkušeností a nabízela dětem s OMJ činnosti podobné těm, které využívala v práci s celou třídou. K úpravám těchto činností pro potřeby dětí s OMJ a k jazykové podpoře celkově přistupovala autorka spíše intuitivně. Ke zpracování tohoto tématu autorku vedl nejen osobní zájem o zkvalitnění jazykové podpory dětí s OMJ v předškolním věku ve své praxi, ale i vzrůstající význam této podpory v České republice v závislosti na zvyšujícím se procentu dětí-cizinců navštěvujících mateřské školy v České republice. (ČSÚ, 2003/04-2012/13)

Autorka se mimo jiné ve druhém a třetím roce výzkumu zapojila do mezinárodního projektu ERASMUS+ (viz podkapitola 4.3 – poznámka pod čarou č. 18), v jehož rámci sdílela své zkušenosti s vedením kurzu v českém jazyce podle metody KIKUS. V souvislosti se zapojením do tohoto projektu mohla autorka reflektovat a zlepšovat svou práci v této oblasti.

V teoretické části práce autorka objasňuje pojem dítě s OMJ, respektive dítě s OMJ v předškolním věku, který je pro tuto práci klíčový. Dále komplexně mapuje rámcové podmínky pro poskytování jazykové podpory dětem s OMJ v předškolním věku v České republice a dostupné metodické a výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku. Na závěr představuje metodu KIKUS, kterou si zvolila jako výchozí přístup k jazykové podpoře dětí s OMJ v předškolním věku a jako metodický materiál pro akční výzkum, jež je předmětem empirické části práce.

V té autorka souhrnně prezentuje realizovaný akční výzkum a jeho dílčí výstupy. Stanovuje si cíl a podcíle výzkumu a hlavní výzkumnou otázku. Popisuje metodologický postup výzkumu. Charakterizuje tematické a obsahové zaměření jazykového kurzu, jeho

dětskou skupinu a její proměny během školního roku. Na vybraných kazuistikách dětí s OMJ v předškolním věku, které navštěvovaly jazykový kurz, naznačuje jejich jazykový progres v rámci tohoto kurzu. Hlavním cílem akčního výzkumu je posouzení specifík uplatnění metody KIKUS v podpoře osvojení ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku. Tato specifika autorka představuje v závěru empirické části.

Autorka tak v této práci mapuje celkové podmínky pro poskytování jazykové podpory dětem s OMJ v předškolním věku v České republice a zároveň empiricky zhodnocuje, zda a jakým způsobem je metoda KIKUS uplatnitelná v podpoře osvojení ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku. Autorka si uvědomuje, že výsledky empirické části lze vztáhnout pouze na práci s její skupinou dětí a že zobecnitelnost výsledků je možná pouze v omezené míře. Práce však nastiňuje zajímavé problémy pro adaptaci a uplatnění metody KIKUS v českém jazykovém prostředí. Zkušenost autorky byla přínosem pro zlepšení její vlastní práce s dětmi s OMJ i pro proces adaptace metody KIKUS do češtiny v roce 2015 (zmíněný projekt ERASMUS+).

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 DÍTĚ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Nežli se začneme věnovat problematice poskytování jazykové podpory dětem s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku, vymezíme si samotný pojem dítě s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ).

#### 1.1 Vymezení pojmu dítě s odlišným mateřským jazykem

Abychom mohli pojem dostatečně formulovat, rozložíme si ho nejprve na dvě podstatné části – dítě a mateřský jazyk - a ty stručně definujeme. Následující poznatky shrneme a vyvodíme z nich závěry.

Dle *Úmluvy o právech dítěte*, která u nás vstoupila v platnost 6. února 1991, „se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“ (Sbírka zákonů, 1991, částka 22, článek 1) Helus (2009, s. 99) hovoří však i o tom, že dětství nestačí vymezit pouze věkově, nýbrž i obsahově. Dítě je podle něj tedy i jedincem, který se specifickým způsobem vyvíjí a směřuje k další životní etapě – dospívání.

Mateřský jazyk lze definovat z mnoha úhlů pohledu. V této práci však budeme vycházet z definice *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 118), která zní takto: „Jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj., je základním prostředkem akulturace a socializace lidí.“

Jestliže budeme pro účely této práce za odlišný mateřský jazyk považovat jakýkoli jiný jazyk, nežli ten český, můžeme i na základě předchozích poznatků označit dítě s OMJ za nedospělého jedince, pro něhož je český jazyk jazykem cizím, resp. druhým. Na český jazyk je totiž možné pohlížet jako na cizí i jako na druhý jazyk. Český jazyk představuje druhý jazyk například pro děti s OMJ žijící v České republice, které se jej učí v přirozeném kontaktu s česky mluvícím prostředím, jež je obklopuje (např. v mateřské škole). Cizím jazykem se český jazyk stává kupříkladu pro jedince, kteří se ho učí mimo Českou republiku stejně, jako se třeba děti s českým mateřským jazykem či děti s OMJ v České republice učí anglický jazyk. Mezi děti s OMJ lze řadit i tzv. bilingvní<sup>1</sup> děti, „představující pokročilejší

---

<sup>1</sup> Dvojjazyčné. Jazykových možností pro bilingvismus je celá řada. Čeština může být jedním ze dvou jazyků, jimiž dítě komunikuje v rodině. Rodina však může používat dva jiné komunikační jazyky (např. angličtinu

(co se jazykových dovedností týče) skupinu žáků s OMJ“. (META, 2009) V českém prostředí to jsou například děti, které hovoří doma česky i ukrajinsky, neboť každý z jejich rodičů s nimi komunikuje v jiném jazyce.

Hájková a Strnadová (2010, s. 44) poukazují na skutečnost, že „pojem odlišnost se v české jazykové praxi v souvislosti s jedinci cizí státní příslušnosti či jiného etnika používá dnes již častěji než pojem cizost.“ Z hlediska inkluzivního vzdělávání rovněž zastávají názor, že odlišnost je mnohem přívětivější a vhodnější výraz pro poukázání na kulturní, etnickou či jazykovou heterogenitu. Radostný a kol. (2011, s. 11) k pojmům cizinec a žák s OMJ uvádí, že „z pedagogického hlediska je mnohem důležitější, že daný žák nemluví a nerozumí česky, že má odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci. Specifikum odlišného jazyka je v mnoha případech více určující a limitující než cizinecký status.“

## 1.2 Kategorizace dětí s OMJ v českém vzdělávacím systému

V předchozí podkapitole jsme dospěli k vymezení pojmu dítě s OMJ a zároveň jsme ho zacílili konkrétně na české jazykové prostředí, v němž se budeme i nadále pohybovat. Děti s OMJ lze v českém vzdělávacím systému řadit hned do několika různých kategorií, které si nyní představíme.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* rozlišuje celkem tři skupiny cizinců, resp. dětí-cizinců:

- děti občanů jiného členského státu Evropské unie (dle § 183b odstavce 1 „se za občana Evropské unie považuje i občan Švýcarské konfederace a občan smluvního státu Smlouvy o Evropském hospodářském prostoru“);
- děti azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany nebo osob požívajících dočasné ochrany;
- děti občanů ze třetích zemí.

Publikace *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách* vychází z předchozího dělení školského zákona a představuje stejné tři skupiny dětí-cizinců (Radostný a kol., 2011, s. 19 a 21) V úvodu jedné z kapitol této knihy se však můžeme dočíst i o tom, že děti s OMJ mohou být i „děti ze smíšených manželství či děti imigrantů, kteří v České republice již

---

a ruštinu), o nichž mluvíme jako o prvních jazycích dítěte, a dítě se pak následně učí češtinu jako další jazyk, tj. třetí jazyk. V takovém případě se dítě stává trilingvním. První dva jazyky si osvojuje současně, třetí jazyk (češtinu) pak následně.

získali občanství. V takovém případě se de facto nejedná o cizince.“ (Radostný a kol., 2011, s. 11)

Dítě s OMJ lze také zařadit do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). *Vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* se zabývá v *zákoně č. 561/2004 Sb.* § 16. Jeho odstavec 1 ustanovuje, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“ Tato podoba ustanovení bude platit pouze do 1. 9. 2016, tedy dne, kdy nabyde účinnosti nová podoba § 16 (*Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*) v *zákoně č. 82/2015 Sb.*, kterým se mění *zákon č. 561/2004 Sb.* Odstavec 1 v něm bude nově ustanovovat, že „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“

Stejně tak dočasně stále platí i konkretizace sociálního znevýhodnění směrem k dětem s OMJ ve vyhlášce ke školskému zákonu – *vyhlášce č. 147/2011 Sb.*, kterou se mění *vyhláška č. 73/2005 Sb.*, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V ní se v § 1 odstavci 6 píše toto: „Za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák **znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka**.“ Takovéto znevýhodnění je společné pro všechny výše zmíněné kategorie dětí s OMJ v českém vzdělávacím systému.

### 1.3 Dítě s OMJ v předškolním věku

Všechny děti předškolního věku bez rozdílu mateřského jazyka spojuje „vrozená schopnost osvojit si jazyk.“ (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 88) Tuto schopnost uplatňují tzv. nápodobou v rámci každodenní komunikace s okolím, konkrétně s rodiči, dalšími dospělými, vrstevníky či staršími dětmi. (Vágnerová, 2005, s. 195) Z hlediska socializace, která jde ruku v ruce s osvojováním jazyka, ať už mateřského nebo toho cizího (resp. druhého jazyka), je pak v předškolním období hlavní činností hra, během níž mají děti možnost rozvíjet

své verbální schopnosti. Způsob, jakým se dané uskutečňuje, souvisí s tím, že se děti předškolního věku „nacházejí ve stádiu praktických operací a názorného myšlení.“ (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 93) V každodenním životě se setkávají s mnoha předměty, jež pozorují, poznávají je, posléze s nimi manipulují. Dostávají se také do řady situací, v nichž určitým způsobem jednají. Právě skrze tyto praktické úkony si osvojují jazyk. Etapa názorného myšlení, jež vychází z Piagetovy periodizace kognitivního vývoje jedince, pak znamená, že děti v tomto stádiu nejsou schopny abstraktní manipulace (např. s gramatickými prvky jazyka), nýbrž pouze té konkrétní (např. s předměty a jejich obrázky). (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 93)

Dítě s OMJ v předškolním věku zároveň směřuje k bilingvistu. „Dítě vyrůstá v prostředí, v němž jsou používány souběžně dva jazyky, takže si je přirozeným způsobem osvojuje obdobně, jako si jiné děti osvojují pouze jeden jazyk.“ (Průcha, 2011, s. 163) Průcha v souvislosti s tímto tzv. spontánním bilingvistem zmiňuje i typologii Olliho Kuura, který ho označuje jako bilingvistu simultánní. Kromě něj rozlišuje ještě sukcesivní bilingvistu, v rámci nějž si dítě „v raném dětství osvojí nejprve jeden jazyk (anglicky *language 1*, dále L1), ale ve věku 3-6 let (např. v mateřské škole či v základní škole) se setkává s druhým jazykem (anglicky *language 2*, dále L2), který si také spontánně osvojí.“ (Průcha, 2011, s. 163)

Předpokladem pro to, aby si dítě dokázalo osvojit i druhý jazyk (v našem případě ten český), je prvotně důležité zdárné osvojení mateřského jazyka. Šindelářová a Škodová uvádějí (2013), že ať už se jedná o osvojování mateřského nebo druhého jazyka, dítě se v obou případech postupně nachází v určitých fázích. Například tzv. „období ticha“ je specifické tím, že po určitou dobu (od 10 hodin až po půl roku) dítě mlčí, ale vnímá, poslouchá, seznamuje se s významem jazykových vyjádření (slov, frází, vět), přijímá je, ale nemusí jim plně rozumět. Reaguje například pohybem, vykonáním pokynu, nedokáže však ještě odpovědět, ale buduje si pasivní slovní zásobu. Další neméně důležitou fází je používání tzv. „mezijazyka“ – dítě tak pomalu přechází z etapy pasivní znalosti jazyka do té aktivní, v níž už můžeme hovořit o určitém porozumění a dorozumění se. Mezijazyk se vyznačuje kupříkladu užíváním jakýchsi neúplných frází (např.: Já hlad. Ty sedět.) vznikajících zkracováním vět. Děti používají jen ta slova a takové jejich tvary, které znají. Jak již bylo výše řečeno, z vývojového hlediska si ani nemohou uvědomovat, že se vynecháváním dalších slov či koncovek dopouští gramatické chyby.

Předtím, nežli se dítě s OMJ v předškolním věku dostane z jedné jazykové fáze do druhé, musí nejprve nabýt určité jistoty, že danou oblast ovládá. Každé dítě s OMJ

vyžaduje individuální přístup k tempu, jímž si druhý jazyk osvojuje. Je tedy nežádoucí například násilné nucení do komunikace v období, kdy dítě spíše naslouchá a čeká na vhodný okamžik, kdy si bude v jazykovém projevu jisté. (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 91)

Osvojování vyučovacího jazyka (tj. zpravidla češtiny v kontextu vzdělávání v ČR) je pro děti s OMJ v předškolním věku zásadní především kvůli začlenění do kolektivu ostatních dětí, možnosti participace na běžném dni v mateřské škole (dále MŠ) a také kvůli budoucímu nástupu do základní školy. (EACEA, 2009; European Commission, 2014) „Pokud se první setkání s češtinou uskuteční ještě v předškolním období, je usnadněn nástup dítěte z jinojazyčného prostředí do školy a celkově je pozitivně ovlivněna jeho budoucí školní úspěšnost.“ (META, 2009) V souvislosti s touto problematikou představuje Hádková (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 6) klasifikaci dětí-cizinců před vstupem do české základní školy:

- „Děti, které v ČR navštěvovaly české předškolní zařízení nebo se o jejich výchovu starala česká chůva (opatrovatelka), avšak v jejich rodině se (až na výjimky) nekomunikuje česky.
- Děti, které jsou před vstupem do české ZŠ alespoň částečně gramotné v jiném než českém jazyce (navštěvovaly školu nebo školské zařízení v zahraničí).
- Děti, které před vstupem do české ZŠ nepřišly do styku s českým ani žádným cizím jazykem kromě jejich jazyka mateřského (nenavštěvovaly žádnou školu ani školské zařízení v zahraničí). Do této skupiny lze začlenit i děti, které se sice v ČR narodily, ale pohybovaly se před vstupem do české ZŠ vně české reality – nenavštěvovaly české předškolní zařízení a nebyly prakticky v žádném kontaktu s českým jazykem.“

Z předešlých tří skupin jsou pro vstup do školy nejlépe vybaveny ty děti s OMJ, v předškolním věku, které docházely do českých předškolních zařízení nebo byly v pravidelné péči tzv. české chůvy. Děti ze zbývajících dvou skupin jsou oproti českým předškolním dětem i dětem z první skupiny ve značné nevýhodě, jelikož dosud neměly možnost se pravidelně setkávat s českým jazykem.

Dle dostupných statistik se stále zvyšuje procento dětí s OMJ v předškolním věku, které navštěvují české MŠ. Důkazem je nárůst počtu dětí-cizinců<sup>2</sup> v MŠ o 67 % v období

---

<sup>2</sup> Jak bylo poukázáno v podkapitole 1.1, indikátor dítě s OMJ není statistikou sledován a pokrývá širší skupinu než indikátor dítě-cizinec (dětí-cizinci tvoří podskupinu dětí patřících mezi děti s OMJ). Na počtu dětí-cizinců je však možné sledovat i zvyšující se počet dětí s OMJ v českém vzdělávacím systému. Ten zatím – na rozdíl od statistik většiny západních zemí – není v ČR sledován.



od školního roku 2003/04 do roku 2012/13<sup>3</sup>. (ČSÚ, 2003/04-2012/13) Vzhledem k tomu je tedy žádoucí věnovat těmto dětem pozornost, systematicky je jazykově podporovat, a tím jim napomoci v začlenění do české společnosti. Může se tím zásadně snížit úroveň jejich znevýhodnění při vstupu do základní školy a zvýšit jejich další vzdělávací šance.

#### **1.4 Pozitiva a negativa plynoucí z odlišnosti mateřského jazyka u dětí předškolního věku**

Na základě předchozích informací bychom se mohli domnívat, že z odlišnosti mateřského jazyka dětí předškolního věku plynou především negativa, avšak pravdou je, že tato odlišnost s sebou může přinášet i některá pozitiva.

Podrápská uvádí (2007, s. 10), že „lingvodidakticky podložený a odborně vedený proces jazykového vzdělávání má i od nejútlejšího věku své opodstatnění a bývá výborným základem pro budoucí další rozvoj znalostí cizích jazyků.“ Osvojování jazyka se v raném věku podle Marouškové (2013, s. 51) doporučuje především ze dvou důvodů: „U dětí se jednak obecně předpokládá zvláštní schopnost intuitivní nápodoby a jednak se počítá s mimořádnou trvalostí všeho, co si člověk osvojí už v dětství.“ Najvar (2010) dokazuje na výzkumech výslovnosti cizího jazyka, že autentické výslovnosti lze dosáhnout při osvojování cizího jazyka právě v období raného věku. Podotýká, že „výslovnostní dovednosti kladou přísné požadavky na nejjemnější motoriku a koordinaci. Proto je výslovnost nejen vázána na kognitivní funkce mozku, ale i determinována motorickými faktory, které už mohou být na jednotlivá stadia vývoje mozku vázána úžeji.“ (Najvar, 2010, s. 34) V souvislosti s tímto hovoří o jazykových procesech nižšího (například výslovnost) a vyššího řádu<sup>4</sup>: „Procesy nižšího řádu jsou závislé na raném zrání v mozku, a proto je osvojování autentického přízvuku po ukončení puberty obtížné.“ (Najvar, 2010, s. 34) Výslovnost je ale jen jedním z aspektů jazyka. Podle Najvara (2010) nelze jednoznačně říci, že věk jedince rozhoduje o lepších výsledcích v osvojování cizího, respektive druhého jazyka. Existují však výzkumné důkazy o tom, že v rámci „přirozené interakce s okolím“ mají děti oproti dospělým lepší podmínky pro osvojování nového jazyka - například mu jsou vystavovány v mnohem delších časových úsecích, je jim věnována větší pozornost ze strany rodilých mluvčích i jiných dětí a taktéž poskytována jednodušší verze jazyka, kterou pak mohou lépe zpracovat a chápat. (Najvar, 2010, s. 29)

<sup>3</sup> Podíl dětí-cizinců je v českém vzdělávacím systému stále relativně nízký v porovnání s jinými evropskými zeměmi (zvláště zeměmi západní Evropy), pohybuje se v průměru kolem 1,5–1,8 % dětí v případě předškolního stupně vzdělávání.

<sup>4</sup> Pojmy pochází z výzkumné práce T. M. Walshe a K. Dillera.

Kontakt s mateřským i druhým jazykem může pro děti s OMJ znamenat i větší množství podnětů, a tím pádem i více zkušeností. Informační portál Inkluzivní škola (2009) poznamenává v jednom článku, že děti s OMJ navštěvující českou MŠ před nástupem do základní školy mohou mít někdy dokonce i lepší studijní výsledky, „protože osvojení druhého jazyka nastartovalo vysoký potenciál rozumových schopností.“ Samozřejmě nelze jednoznačně tvrdit, že je to takto u všech dětí s OMJ, avšak některé výzkumy v minulosti ukázaly, že konkrétně bilingvní děti mohou opravdu dosahovat lepších výsledků ve škole. Například Elizabeth Peal a Wallace E. Lambert představili v roce 1962 svou studii, v níž „došli k závěru, že klíčem k úspěchu bilingvistů mohly být kognitivní dovednosti, které bývají s bilingvismem často spojovány, zejména duševní pružnost a tvorba pojmů“. (Harding-Esch, Riley, 2008, s. 97) Najvar ve své publikaci prezentuje neurolingvistické argumenty hypotézy tzv. „kritického období“<sup>5</sup> (2010, s. 19), v rámci nichž zmiňuje například poznatek Thomase Scovela<sup>6</sup>, jenž dětem v období před koncem puberty připisoval možnost osvojování si mateřského i druhého jazyka díky tzv. plasticitě<sup>7</sup> mozku.

Osvojování druhého jazyka v předškolním období s sebou však logicky přináší i řadu nevýhod. Jestliže má dítě předškolního věku s OMJ problém s porozuměním a dorozuměním se v druhém jazyce (pro účely této práce v českém jazyce), vzniká tím mezi ním a česky mluvícím okolím pomyslná jazyková bariéra. S ní souvisí i další negativa zasahující do sociální oblasti. Z tohoto hlediska lze i na děti s OMJ v předškolním věku aplikovat tezi Kostecké a kol. (2013, s. 7): „Žák s určitou jazykovou deprivací může ve školní třídě trpět pocitem sociální izolace, být ostrakizován, může dojít k narušení jeho sebepojetí nebo důvěry k lidem.“ K těmto jevům může totiž docházet i u dětí s OMJ navštěvujících MŠ. Inkluzivní škola (2009) zmiňuje „velké problémy s jazykem i se sociokulturní integrací“ u dětí, které naopak MŠ nenavštěvovaly a nyní dochází do základní školy. Tyto děti mají problém nejen se zvládnutím českého vyučovacího jazyka, ale posléze i se samotným učivem, které navíc neustále přibývá.

Vaňková pak k neschopnosti mluvit obecně uvádí (2005, s. 129), že „je pro člověka – a pro jeho okolí – problémem zcela zásadním. Řeč konstituuje člověka jakožto člověka – a to si „uvědomuje“ i jazyk, respektive jazykové společenství, které ho po staletí budovalo. Schopnost produkovat řeč a na druhé straně ovšem i schopnost ji vnímat, porozumět jí

---

<sup>5</sup> Jejím autorem je Eric Heinz Lenneberg, který hovoří o kritickém období v souvislosti s osvojováním si jazyka.

<sup>6</sup> SCOVEL, Tom. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, 1969, roč. 19, s. 245–254.

<sup>7</sup> Jedná se o schopnost transformace stavby mozku.

a domluvit se v běžném životě se svými bližními (...) se běžně chápe jako další „smysl“ (tzv. *smysl sui genesis*<sup>8</sup>).“

---

<sup>8</sup> V překladu znamená *smysl svého druhu*.

## **2 RÁMCOVÉ PODMÍNKY PRO POSKYTOVÁNÍ JAZYKOVÉ PODPORY DĚTEM S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU V ČESKÉ REPUBLICCE**

Nyní přistoupíme k vymezení rámcových podmínek pro poskytování jazykové podpory dětem s OMJ v České republice. Následující část přináší výsledky analýzy legislativních a kurikulárních dokumentů, které tyto podmínky pro vzdělávání dětí s OMJ v předškolním věku definují. Pozornost je zde věnována i určitým finančním zdrojům a aktivitám nadací, neziskových organizací, integračních center, dobrovolníků a stážistů, které taktéž spoluurčují výše zmíněné podmínky. Závěr kapitoly poskytuje shrnutí a zhodnocení analyzovaných informací.

### **2.1 Úmluva o právech dítěte**

Nejdříve se tedy zastavíme u velmi významné mezinárodní dohody, a to u *Úmluvy o právech dítěte*, kterou přijalo Valné shromáždění OSN 20. listopadu 1989 v New Yorku a která u nás vstoupila v platnost 6. února 1991 v době bývalé České a Slovenské Federativní Republiky.

Všem dětem, tedy i dětem s OMJ, Úmluva garantuje právo na vzdělání – bezplatné a povinné základní vzdělávání apod. (článek 28, odstavec 1.), právo na používání svého vlastního jazyka v případě, že dítě náleží k určité, například jazykové menšině (článek 30) a další práva. Jedno z klíčových ustanovení s ohledem na děti s OMJ udává článek 2, v němž se v odstavci 1. uvádí toto: „Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců.“ Stejně tak podstatná jsou ustanovení, v nichž se „státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, shodují, že výchova dítěte má směřovat k:

- výchově zaměřené na posilování úcty k rodičům dítěte, ke své vlastní kultuře, jazyku a hodnotám, k národním hodnotám země trvalého pobytu, jakož i země jeho původu, a k jiným civilizacím;

- přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, etnickými, národnostními a náboženskými skupinami a osobami domorodého původu.“ (článek 29, odstavec 1., písmena c/ a d/)

*Úmluva o právech dítěte* je pevnou právní zárukou pro všechny děti bez výjimky. Nejen, že zaručuje dětem práva napříč všemi oblastmi života, ale vede státy, které *Úmluvu o právech dítěte* přijaly, aby mezi dětmi a společnostmi budovaly vzájemný respekt a toleranci.

## **2.2 Listina základních práv a svobod**

*Listinu základních práv a svobod* vyhlásilo 16. prosince 1992 předsednictvo České národní rady za součást ústavního pořádku České republiky. Její článek 3 odstavec 1 je svým obsahem téměř shodný s výše zmiňovaným ustanovením v *Úmluvě o právech dítěte* v článku 2 odstavci 1., ovšem s tím rozdílem, že takto stanovuje základní práva a svobody všem, nikoli pouze dětem. *Listina základních práv a svobod* rovněž určuje například právo občanů národnostních a etnických menšin používat mateřský jazyk (článek 25, odstavec 1), právo na vzdělání pro každého (článek 33, odstavec 1) apod.

## **2.3 Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin**

Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin, která pro Českou republiku podle odstavce 2 článku 28 vstoupila v platnost 1. dubna 1998, obsahuje řadu podstatných právních záruk, jež stanovují a zaručují podmínky pro vzdělání, používání menšinového jazyka a celkově pro život národnostních menšin v zemi, která tuto rámcovou Úmluvu podepsala (v našem případě v České republice).

Článek 10 odstavec 1 garantuje každému příslušníkovi národnostní menšiny „právo svobodně a bez zasahování užívat svůj menšinový jazyk, a to v soukromí, i na veřejnosti, ústně i písemně.“ O právu každého příslušníka národnostní menšiny „učit se svému menšinovému jazyku“ se pak píše v článku 14 odstavci 1. Podporu rovnosti „příležitostí přístupů příslušníků národnostních menšin ke vzdělání na všech úrovních“ zohledňuje článek 12 odstavec 3. V něm se mimo jiné v odstavci 1 hovoří i o podpoře „znalostí kultury, historie, jazyka a náboženství svých národnostních menšin a většiny“ v oblasti vzdělání a výzkumu. V souvislosti s předchozím odstavcem se pak v odstavci 2 zmiňuje poskytování odpovídajících možností „pro další vzdělávání učitelů a přístup k učebnicím“ a umožňování kontaktů „mezi studenty a učiteli různých komunit.“ Za zmínku jistě stojí i podpora podmínek nezbytných „pro příslušníky národnostních menšin k tomu, aby mohli zachovávat

a rozvíjet svou kulturu a uchovávat si základní prvky své identity, zejména své náboženství, jazyk, tradice a kulturní dědictví“ (článek 5, odstavec 1), nebo podpora „vzájemného respektu a porozumění a spolupráce mezi všemi osobami žijícími na jejich území bez ohledu na jejich etnickou, kulturní, jazykovou nebo náboženskou identitu, a to zvláště v oblasti vzdělání, kultury a sdělovacích prostředků.“ (článek 6, odstavec 1)

## 2.4 Školský zákon

Významným legislativním dokumentem, který určuje podmínky vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, je *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Podobně, jako *Úmluva o právech dítěte* zaručuje konkrétní práva všem dětem bez jakékoli diskriminace a jako *Listina základních práv a svobod* pak práva a svobody každému bez rozdílu, garantuje i školský zákon v § 2 odstavci 1 písmeni a) bez jakékoli diskriminace rovný přístup ke vzdělávání každému státnímu občanovi České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie. Mimo jiné můžeme v obecných cílech vzdělávání (školský zákon, § 2, odstavec 2, písmeno e/) narazit i na zásadu „utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého.“

Do této chvíle jsme se pohybovali v té nejobecnější rovině určitých právních garancí týkajících se právě i dětí s OMJ. Dále se budeme věnovat konkrétním ustanovením, které jsou zacíleny přímo na děti-cizince a jejich možnosti v rámci předškolního vzdělávání.

V § 20 týkajícího se vzdělávání cizinců se v odstavci 1 uvádí, že cizinci jakožto „občané Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám podle tohoto zákona za stejných podmínek.“ Přístup k předškolnímu vzdělávání a školským službám (pro účely kapitoly 2 je důležitý právě pouze tento typ vzdělávání) je zaručen za stejných podmínek jako v případě osob uvedených v odstavci 1 i cizincům, kteří naopak nejsou občany EU nebo jejich rodinnými příslušníky, avšak pouze za předpokladu, že jsou oprávněni pobývat na území České republiky po dobu nad 90 dní, „popřípadě pokud jsou osobami oprávněnými pobývat na území České republiky za účelem výzkumu, azylanty, osobami požívajícími doplňkové ochrany, žadateli o udělení mezinárodní ochrany nebo osobami požívajícími dočasné ochrany.“ (školský zákon, § 20, odstavec 2, písmeno d/) V takovémto případě musí rodiče dítěte ještě dokázat jeho oprávněnost pobytu doložením dokladu, a to řediteli příslušné MŠ nejpozději v době, kdy jejich dítě nastoupí do MŠ. Nutno však podotknout, že ještě před rokem 2008 „neměli cizinci ze „třetích zemí“ právo

na bezplatné předškolní vzdělávání, což mnohým rodičům-cizincům znemožňovalo zapsat své děti do předškolních zařízení. Od 1. ledna 2008 došlo ke změně znění tohoto zákona, a tak právo na bezplatný pobyt v předškolních zařízeních nově získaly i děti cizinců ze „třetích zemí“.“ (Šindelářová – Škodová, 2013, s. 27) Nepříznivá situace ovšem stále platí pro děti cizinců ze třetích zemí, kteří žijí na území České republiky nelegálně. Tyto děti nemohou MŠ navštěvovat, tím pádem nemají stejný přístup ke vzdělávání jako ty, na něž se vztahují výše zmiňovaná ustanovení.

Školský zákon dále stanovuje cíle předškolního vzdělávání. Patří mezi ně podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, podílení se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Školský zákon předškolnímu vzdělávání přikládá také důležité funkce – vytváření základních předpokladů pro pokračování ve vzdělávání, podpora **vyrovnávání nerovnoměrností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.** (školský zákon, § 33)

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje § 16, o němž jsme se zmiňovali již v podkapitole 1.2 v souvislosti s kategorizací dětí s OMJ v českém vzdělávacím systému. Na tomto místě však obrátíme pozornost k podmínkám vzdělávání těchto dětí, které tento paragraf vymezuje. V odstavci 6 jsou dětem se SVP zaručovány tato práva:

- „právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem;
- právo na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní;
- na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“  
(školský zákon, § 16, odstavec 6)

V případě, že mateřská škola vzdělává dítě nebo děti se SVP, má možnost zažádat o vytvoření funkce asistenta pedagoga (školský zákon, § 16, odstavec 9) Od 1. 9. 2016 však nabyde účinnosti nová podoba § 16 v *zákoně č. 82/2015 Sb.*, kterým se mění *zákon č. 561/2004 Sb.* Jsou v něm nově stanovena i podpůrná opatření, na která budou mít děti, žáci a studenti se SVP ve školách a školských zařízeních bezplatný nárok. Tato podpůrná opatření (pro účely této práce jsou uvedena pouze ta, která se přímo vážou na podporu dětí s OMJ v předškolním věku) budou spočívat například v:

- „poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení;
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb (...);
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, (...) a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- využití asistenta pedagoga;
- využití dalšího pedagogického pracovníka, (...) nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů.“

(novela školského zákona, § 16, odstavec 2, písmena a/, b/, d/, f/, g/, h/)

Z hlediska organizační, pedagogické a finanční náročnosti se podpůrná opatření podle odstavce 2 rozdělují do pěti stupňů (novela školského zákona, § 16, odstavec 3) – podpůrná opatření prvního stupně mohou školy a školská zařízení uplatňovat „bez doporučení školského poradenského zařízení“, v případě druhého až patého stupně se školy a školská zařízení bez tohoto doporučení již neobejdou. (novela školského zákona, § 16, odstavec 4) Prozatím však tedy platí podoba § 16 před revizí z května 2015. Metodické pokyny k poskytování podpory dětem se SVP nebyly zatím ze strany MŠMT vydány.

V souvislosti s dětmi se SVP řeší novela školského zákona i zřizování přípravných tříd základních škol. „Obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev a náboženská společnost, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, mohou zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, přednostně děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí. Ke zřízení přípravné třídy základní školy obcí, svazkem obcí a krajem je nezbytný souhlas krajského úřadu, v případě přípravných tříd zřizovaných registrovanou církví a náboženskou společností, které bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, souhlas ministerstva.“ (novela školského zákona, § 47, odstavec 1)

*Vyhláška č. 147/2011 Sb.*, kterou se mění *vyhláška č. 73/2005 Sb.* obsahuje upřesňující ustanovení týkající se vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP. Toto vzdělávání se podle ní realizuje aplikací „vyrovnávacích a podpůrných opatření“ (*vyhláška č. 147/2011 Sb.*, § 1,



odstavec 1), jimiž se „rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.“ (vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odstavec 2) Vyhláška zároveň specifikuje hlavní činnosti asistenta pedagoga – jeho cílem je pomáhat pedagogům během výchovných a vzdělávacích aktivit, během komunikace s dětmi a jejich zákonnými zástupci, případně komunitou, z níž dítě pochází, dále podporovat dítě při adaptaci na školní prostředí a pomáhat mu při samotném procesu vzdělávání. (vyhláška č. 147/2011 Sb., § 7, odstavec 1, písmena a/, b/, c/)

Školský zákon se sice věnuje předškolnímu vzdělávání, vzdělávání dětí se SVP i vzdělávání cizinců, ale nestanovuje žádné konkrétní podmínky pro jazykovou podporu dětí s OMJ v rámci předškolního vzdělávání, která je důležitá pro eliminaci možných studijních problémů v dalších etapách vzdělávání.

## **2.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) je kurikulárním dokumentem, který definuje „hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.“ (Smolíková, 2004, s. 6) Jeho obsah je závazně platný pro mateřské školy, mateřské školy s upraveným vzdělávacím programem s ohledem na speciální potřeby dětí a pro přípravné třídy základních škol. (Smolíková, 2004, s. 6)

Všechny děti, tedy i děti s OMJ, mají dle RVP PV nárok na „pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebují, a v kvalitě, která jim vyhovuje.“ (Smolíková, 2004, s. 8) O zohledňování individuálních možností a potřeb každého dítěte během jeho rozvoje a vzdělávání je zmínka i v hlavních principech RVP PV. Dle nich je důležité brát v potaz také vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku a na jejich základě pak upravovat obsah vzdělávání a volit odpovídající formy a metody vzdělávání. Za ty tento dokument považuje prožitkové, kooperativní, situační a spontánní sociální učení. V předškolním vzdělávání je také nezbytné poskytovat všem dětem především podnětnou atmosféru a bezpečné a radostné prostředí, a taktéž celkovou podporu v takové míře, aby děti byly dostatečně připravené na další vzdělávání i na budoucí život ve společnosti. Vše podstatné, týkající se žádoucí orientace předškolního vzdělávání, je obsaženo ve třech rámcových cílech, mezi něž patří:

- „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;

- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (Smolíková, 2004, s. 11)

RVP PV přichází také s tzv. klíčovými kompetencemi, které označuje za komplex určitých hodnot a postojů, schopností, dovedností a znalostí, k nimž by dítě mělo směřovat před nástupem do základní školy (vyjadřuje se k nim též jako k určitým ideálům). Z těchto klíčových kompetencí, které udávají pedagogům směr v předškolním vzdělávání, jsou v případě dětí s OMJ významné prvotně komunikativní kompetence, jež jsou výchozím předpokladem pro ty ostatní. Jestliže si totiž tyto děti nejprve dostatečně neosvojí jazyk majoritní společnosti, nejsou schopny dostatečného porozumění a dorozumívání se, slovního vyjadřování pocitů a myšlenek, formulování otázek a odpovědí, dělá jim pak logicky problém například získávat zkušenosti a poznatky z různých oblastí (kompetence k učení), řešit různorodé situace a otázky, které se jim nabízejí (kompetence k řešení problémů), kooperovat s ostatními dětmi (sociální a personální kompetence) nebo vytvářet si hodnoty a postoje vůči dospělým i ostatním dětem (činnostní a občanské kompetence).

Nejrozsáhlejší část celého RVP PV představuje jeho vzdělávací obsah tvořený pěti vzdělávacími oblastmi – oblastí biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální – jež nesou odpovídající názvy:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět. (Smolíková, 2004, s. 15)

Tyto oblasti opět fungují jako přehled tzv. dílčích cílů, vzdělávacích nabídek a očekávaných výstupů, které mají pedagoga podněcovat ke konkrétním praktickým činnostem nabízeným dětem v rámci předškolního vzdělávání. Každá z těchto oblastí však nestojí v tomto systému samostatně, všechny se sebou vzájemně souvisí. Nelze tedy tvrdit, že ta či ona oblast je důležitější, avšak z pohledu problematiky jazykové podpory dětí s OMJ v předškolním věku je stěžejní vzdělávací oblast 5.2 Dítě a jeho psychika, která je zacílena na podporu rozvoje jazyka a řeči (podoblast 5.2.1), poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie, myšlenkových operací (podoblast 5.2.2), sebepojetí, vůle a na podporu citového rozvoje (podoblast 5.2.3). Konkrétně podoblast 5.2.1 Jazyk a řeč je přímým důkazem toho,

že pro všechny děti, tedy i pro děti s OMJ, existují rámcové podmínky směřující například „k rozvoji řečových schopností a jazykových receptivních i produktivních dovedností, k rozvoji komunikativních verbálních i neverbálních dovedností.“ (Smolíková, 2004, s. 18)

Vzdělávací nabídka této podoblasti poskytuje návrhy na řadu praktických aktivit, které lze využít i s dětmi s OMJ, kupříkladu přednes, dramatizaci a zpěv, individuální nebo skupinový rozhovor v rámci určitého tématu, s použitím obrázkového materiálu, poslech čteného nebo vyprávěného apod. V očekávaných výstupech jsou pak na základě využití návrhů vzdělávací nabídky prezentovány předpokládané výsledky u dětí na konci předškolního období. Schopnost pojmenovávání, případně popisu okolních věcí, porozumění slyšenému, vyjadřování myšlenek a pocitů, formulace otázek a odpovědí, schopnost rozšiřování slovní zásoby a jejího aktivní využívání, schopnost správně artikulovat a vyslovovat apod.

Podobně, jako jsme v souvislosti se základními klíčovými kompetencemi nahlíželi na to, co dětem s OMJ může činit obtíže, jestliže nerozumí českému jazyku a nemluví jím, můžeme nahlížet právě i na vzdělávací oblasti RVP PV. Velká část činností ze vzdělávací nabídky v MŠ bývá spojena s jazykovým projevem pedagoga i dětí, což představuje značnou překážku pro úspěšné zapojení dětí s OMJ do dětské skupiny a pedagogického procesu. Může se jednat například o různorodé pohybové hry a činnosti (oblast 5.1 Dítě a jeho tělo), kognitivní, imaginativní, konstruktivní hry a další (oblast 5.2 Dítě a jeho psychika – podoblast 5.2.2), estetické, dramatické aktivity, hry pro rozvoj vůle apod. (oblast 5.2 Dítě a jeho psychika – podoblast 5.2.3), sociální, interaktivní, kooperativní hry a další (oblast 5.3 Dítě a ten druhý), společné vytváření pravidel chování, praktické, skupinové aktivity, osvojování si společenských rolí v rámci her (oblast 5.4 Dítě a společnost) či osvojování si poznatků o blízkém okolí, přírodě, kultuře, dopravě apod. (oblast 5.5 Dítě a svět).

Velmi pozitivní je, že RVP PV v rámci všech vzdělávacích oblastí zohledňuje i některá rizika, která mohou zabraňovat příznivým vzdělávacím cílům pedagoga. Nás z hlediska jazykové podpory dětí s OMJ v předškolním věku zajímají především rizika podoblasti 5.2.1 Jazyk a řeč. Je mezi ně řazeno komunikačně chudé prostředí, nedostatek prostoru pro samostatné řečové projevy, neuspokojivá motivace k těmto projevům, špatný jazykový vzor, jakékoliv neohleduplné nucení dítěte do rozmluvy, vzbuzování obav z komunikace apod. (Smolíková, 2004, s. 20) Tyto nepříznivé podmínky hrozí při vzdělávacích činnostech právě i dětem s OMJ.

Kromě těchto skutečností se RVP PV zmiňuje i o vzdělávání dětí se SVP. Děti s OMJ řadí mezi děti se sociálním znevýhodněním, což vyplývá z obsahu podmínek vzdělávání těchto dětí. Hovoří o nich konkrétně jako o „dětech pocházejících z jazykově odlišného prostředí a nemluvících jazykem, v němž probíhá vzdělávání.“ (Smolíková, 2004, s. 38) Tato část dokumentu nenavrhuje žádné konkrétní specifické činnosti, jež by podporovaly osvojování si druhého jazyka u dětí s OMJ. Připomíná však ústřední princip RVP PV, tedy ohled na individuální potřeby a možnosti dětí, a na základě toho podotýká, že slouží jako východisko i pro vytváření vzdělávacích programů pro děti se SVP jak v běžných mateřských školách, tak i v mateřských školách s upraveným vzdělávacím programem. (Smolíková, 2004, s. 36) Právě v rámci tvorby školních či třídních vzdělávacích programů by měly být SVP dětí zohledňovány – RVP PV v souvislosti s tím zmiňuje i tzv. stimulační programy, například v podobě „jazykových kurzů pro děti s OMJ jako součást vzdělávací nabídky MŠ.“ (Linhartová, Loudová, 2014, s. 13) Jestliže to situace vyžaduje, mohou se vytvářet i tzv. individuální vzdělávací programy připravené na míru jednotlivým dětem se SVP, případně i přípravy a realizace speciálních činností pro tyto děti. (Smolíková, 2004, s. 39) Na pedagogy se v RVP PV dále apeluje, aby při vycházení z něj jako celku specificky upravovali vzdělávací podmínky i pro takto znevýhodněné děti dle jejich potřeb a možností tak, aby postupem času dokázaly být co nejvíce samostatné. K základním povinným podmínkám pro předškolní vzdělávání dětí se SVP odkazuje RVP PV na školský zákon a vyhlášku č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. (viz podkapitola 2.4)

Cestou k úspěchu při vzdělávání dětí se SVP, tedy i dětí s OMJ, je podle RVP PV „volba vhodných vzdělávacích metod a prostředků“ (Smolíková, 2004, s. 39) a profesionalita pedagoga a dalších odborníků, s nimiž by pedagog měl úzce spolupracovat v případě, jestliže nemá odpovídající odborné znalosti potřebné k práci s takovou skupinou dětí.

RVP PV v souvislosti s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí zmiňuje i možnost využití přípravných tříd základní školy. Odkazuje při tom na vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, v níž § 7 definuje podmínky vzdělávání v přípravných třídách. Stanovuje například nejvyšší počet dětí na 15 (odstavec 1), určuje RVP PV jako základ pro obsah vzdělávání (odstavec 4) nebo vymezuje obsah zprávy „o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce“ (odstavec 6), kterou učitel přípravné třídy vypracovává vždy na konci školního roku. Tato zpráva je posléze předána zákonným zástupcům dítěte a slouží jako výchozí materiál pro základní školu, do níž dítě bude docházet (odstavec 7).

## 2.6 Dotační a rozvojové programy MŠMT

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) představuje na svých webových stránkách dotační a rozvojové programy, v rámci nichž může mateřská škola získat finanční zdroje na podpůrná a vyrovnávací opatření pro děti s OMJ. (Linhartová, Loudová, 2014, s. 13)

V sekci speciálního a inkluzivního vzdělávání a poradenství nabízí MŠMT například rozvojový program „Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním“. V případě tohoto programu bylo vyhověno v rámci II. kola období září – prosinec 2015 modulu B (příspěvek na mzdy a platy asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním ve školách všech zřizovatelů) celkem 32 žádostem mateřských škol obecních a krajských a jedné žádosti mateřské školy soukromé. (Hluchníková, 2015)

Rozvojový program s názvem „Podpora škol, které realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání dětí a žáků se znevýhodněním“ bude nově podporován Operačním programem Výzkum, vývoj, vzdělávání – „víceletým tematickým programem v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT), v jehož rámci je možné v období 2014–2020 čerpat finanční prostředky ze strukturálních fondů Evropské unie (EU).<sup>9</sup> Tyto prostředky jsou pak v případě tohoto rozvojového programu určeny „na nenárokové složky mezd/platů a motivačních složek mezd/platů pedagogických pracovníků v souvislosti se vzděláváním dětí a žáků se sociálním znevýhodněním a/nebo dětí a žáků se zdravotním znevýhodněním.“ (MŠMT, 2014)

Mateřské školy mohou dále využít i jeden z dotačních programů MŠMT „Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR“<sup>10</sup>, jehož účelem je jazyková a interkulturní podpora dětí a žáků cizinců ze třetích zemí. V posledních třech letech o něj zažádaly pouze tři mateřské školy, přičemž všechny tři byly podpořeny. (Frýdová, 2015)

## 2.7 Neziskové organizace a integrační centra

Na území České republiky působí řada neziskových organizací a integračních center, která se snaží pomoci cizincům začlenit se do české společnosti. V následujících podkapitolách budou představeny organizace, které se v posledních letech v největší míře zasazují o podporu dětí s OMJ v předškolním věku v České republice.

---

<sup>9</sup> Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/op-vvv>.

<sup>10</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/dotacni-program-podpora-aktivit-v-oblasti-integrace-cizincu>.

### 2.7.1 META, o.p.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů

Nezisková organizace META vznikla roku 2004 jako občanské sdružení. (META, 2014) V roce 2015 se vzhledem ke změně legislativy stala obecně prospěšnou společností, která se snaží „aktivně přispívat k nastavování a zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti.“ (META, 2014)

Dětem s OMJ předškolního věku a pedagogům MŠ v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků poskytuje META mnoho služeb a činností. Dětem s OMJ, které navštěvují mateřskou školu, je od začátku února do června 2015 k dispozici nově otevřený bezplatný kurz českého jazyka „Čeština po školce“, jenž je realizován v rámci projektu s názvem „Umět česky je první krok“. (META, 2014) Pedagogové MŠ mohou z aktuální nabídky METY využít seminář „Práce s dětmi cizinci v mateřských školách“, který je součástí projektu „Program na podporu pedagogických pracovníků při práci s žáky cizinci VI“, stejně tak jako certifikované semináře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na jazykovou podporu dětí s OMJ v MŠ. META dále nabízí mateřským školám i samotným rodičům dětí s OMJ službu komunitního tlumočení. Na webových stránkách METY je uvedena také řada metodických a výukových materiálů<sup>11</sup>, které tato organizace vydala pro účely metodické podpory pedagogů, případně asistentů pedagoga při práci s dětmi s OMJ v MŠ. Pro tyto pedagogické pracovníky jsou skrze METU dostupné i poradenské služby. Významným zdrojem informací a podnětů v souvislosti s jazykovou podporou dětí s OMJ předškolního věku je i portál *Inkluzivní škola.cz* určený jak odborníkům, tak i rodičům těchto dětí.

Pro zlepšení podmínek začleňování a vzdělávání dětí s OMJ vytvořila META v druhé polovině roku 2013 podnět, na jehož základě začala vznikat tzv. nadresortní platforma „*Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem*“. (META, 2014) Té se účastnilo 96 reprezentantů z různých institucí, například zástupci ministerstev školství a vnitra, státní správy a samospráv, dále pak zástupci odborných ústavů (NÚV, ÚJOP), České školní inspekce, ředitelé a učitelé mateřských, základních i středních škol, akademičtí pracovníci z pedagogických fakult, pracovníci nevládních organizací, zástupci pedagogicko-psychologických poraden, ale i samotní rodiče s migrační zkušeností. (META, 2014) Na základě setkání platformy vznikl soubor tzv. systémových doporučení pro vzdělávání

---

<sup>11</sup> <http://www.meta-ops.cz/metodicke-a-vyukove-materialy#carly>.

a začleňování žáků s OMJ. V něm jsou na základě rozborů jednotlivých situací navržena konkrétní opatření. Zaměřují se na „koordinaci a koncepci“ na úrovni MŠMT a krajů a regionů, na „jazykovou přípravu a podporu v předškolním věku, na ZŠ a na SŠ“, na „vzdělávání pedagogů“, „poradenství žákům s OMJ a školám, které je vzdělávají“, na „podporu sociálního poradenství při práci s žáky s OMJ“ a „podporu mateřského jazyka“. (Kolektiv autorů META, 2014, s. 3) Pro účely této práce je významná převážná většina těchto opatření. My se však nyní krátce pozastavíme pouze u tří vybraných týkajících se koordinace a koncepce, jazykové podpory v MŠ a vzdělávání pedagogů.

V prvním ze svých doporučení navrhuje META zřízení pozice koordinátora, který by zabezpečoval vzdělávání a začleňování žáků s OMJ na úrovni MŠMT, dále doporučuje zřízení tzv. „expertní pracovní skupiny“, jejímž úkolem by bylo mimo jiné vypracování koncepce vzdělávání žáků s OMJ. Odborům školství jednotlivých krajů navrhuje, aby oblast vzdělávání žáků s OMJ taktéž zahrnuly do svého programu činností a zajistily i její celkovou koordinaci. (Kolektiv autorů META, 2014, s. 19 – 20)

Jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku spatřuje META například ve výuce českého jazyka jako druhého jazyka v každé MŠ, a to každý týden po dobu 60 minut, případně dvakrát týdně po dobu 30 minut. Dále navrhuje zahrnutí této problematiky do vzdělávacího obsahu RVP PV, vytvoření tzv. „jazykově diagnostického nástroje“ pro předškolní vzdělávání dětí s OMJ, od jehož výsledků by se pak odvíjelo financování jazykové podpory, které by dle doporučení METY mělo mít „nárokovou (normativní)“ podobu. Další návrhy jsou ryze legislativního charakteru – například úprava § 20 školského zákona tak, aby na jazykovou podporu měly nárok i děti z MŠ, a úprava novely školského zákona § 16 tak, aby jazyková podpora patřila mezi tzv. podpůrná opatření. Podpory dětí a rodin z pozice státní správy a samosprávy se týká poslední doporučení, jímž META poukazuje kupříkladu na důležitost tlumočnické, sociální či sociálně-pedagogické pomoci. (Kolektiv autorů META, 2014, s. 22–24)

Co se týče oblasti vzdělávání pedagogů, META navrhuje celou řadu možností, jimiž by se mohla zlepšit nedostatečná kvalifikace pedagogů v oblasti práce s dětmi či žáky s OMJ. Doporučuje zahrnutí principů výuky českého jazyka jako druhého jazyka do semestrální výuky budoucích učitelů MŠ, učitelů ZŠ na I. stupni a učitelů českého jazyka. Všem budoucím pedagogům chce META zajistit výuku inkluzivní pedagogiky, „osobnostně sociální výcvik“ směřující k tzv. „interkulturní senzitivě“, kromě toho také více prostoru pro pedagogickou praxi a možnost praxe asistenta pedagoga u dětí znevýhodněných, tedy

i u dětí s OMJ. Všechny kraje by měly realizovat školení stejně tak, jako by měly fakulty organizovat kurzy týkající se práce s dětmi či žáky s OMJ. META by mimo jiné doplnila studijní plány středních pedagogických škol „o práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně dětí s OMJ a práci v heterogenním prostředí MŠ/ZŠ.“ (Kolektiv autorů META, 2014, s. 38 – 40)

### **2.7.2 Centrum pro integraci cizinců, o.p.s.**

Původně občanské sdružení, nyní obecně prospěšná společnost, Centrum pro integraci cizinců (dále CIC) vzniklo v roce 2003. Jeho hlavním působištěm je Praha a Středočeský kraj, jím poskytované služby jsou však dostupné i ve všech ostatních krajích ČR.

„Pomáháme imigrantům stát se našimi spoluobčany.“ – tak zní motto CIC. Své poslání tato společnost naplňuje mnoha způsoby, například sociálním a pracovním poradenstvím pro cizince, kurzy češtiny pro cizince, vzděláváním lektorů a pedagogů v souvislosti s výukou českého jazyka či cizích jazyků, dobrovolnickým programem, v rámci nějž kooperují konkrétní cizinci s dobrovolníky, dále různými diskuzemi, setkáními, semináři apod. (CIC, 2012) CIC klade důraz především na osobní spolupráci s klienty a na vzájemný respekt mezi cizinci i majoritou.

Tyto podpůrné činnosti však bohužel nejsou primárně zacíleny na děti s OMJ v předškolním věku. Předškolním dětem s OMJ poskytuje CIC pouze krátké intenzivní kurzy českého jazyka vždy před začátkem školní docházky. (Pavelková, 2015) V roce 2013 byl tento kurz realizován v rámci projektu „Po O“ podpořeného Městskou částí Praha 8). Rodičům s dětmi (i s těmi předškolními) pak CIC nabízí také možnost účastnit se tzv. klubových aktivit v Klubu Nová půda, dříve Klubu CIC, v němž se během rozmanitých diskuzí, her, výletů apod. setkávají lidé různých národností.

### **2.7.3 Centra na podporu integrace cizinců**

V letech 2009, 2010 a 2013 byla díky Správě uprchlických zařízení Ministerstva vnitra ČR (dále MV ČR) a díky finanční podpoře Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí (dále EIF) otevřena Centra na podporu integrace cizinců v celkem devíti krajích ČR. Integrační centra v Jihomoravském, Ústeckém, Královéhradeckém kraji a kraji Praha jsou spolufinancována z EIF, ale spravují je jiné instituce. V každém z těchto krajů jsou cizincům z tzv. třetích zemí s dlouhodobým či trvalým pobytem v ČR bezplatně poskytovány různé služby, a to i kurzy českého jazyka, tlumočnické služby či nově i služba komunitních tlumočnicků, kteří pomáhají například při adaptaci dětí cizinců formou tlumočení



či asistenčních služeb. (SUZ MV ČR, 2009–2013) V Integrovaném centru Praha jsou nabízeny například kurzy českého jazyka pro děti s OMJ předškolního věku, jejichž rozsah činí 50 vyučovacích hodin. Jejich výhodou je, že jsou bezplatné, rodiče skládají pouze tzv. motivační zálohu, která je jim navracena po dokončení kurzu. (ICP, 2014)

## **2.8 Projekty obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni**

Kromě tzv. „Konceptu integrace cizinců“, jejímž koordinátorem je MV ČR, a na něj navazuje činnost výše zmíněných integračních center, existuje i další možnost, jak podpořit cizince (zejména ty ze třetích zemí) při jejich začleňování do české společnosti, a to formou tzv. „Projektů obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni“. Cílem projektů je vytváření pestré škály aktivit, které mají v určitém městě nebo městské části řešit případné či současné problémy mezi cizinci a většinovým obyvatelstvem, případně i v těch oblastech, kde žije velký počet cizinců.

Mezi lokality, které jsou do tohoto projektu zapojeny, patří například Městská část Praha 13, která v rámci podpory integrace cizinců již několikátým rokem realizuje řadu podpůrných opatření i vzhledem k MŠ (např. další vzdělávání pedagogů). V roce 2014 spolufinancovala a organizovala celou řadu integračních činností souvisejících i s jazykovou podporou dětí či žáků cizinců, a to v rámci tzv. emergentního projektu „Integrace cizinců v městské části Praha 13“. Jednalo se například o vzdělávání pedagogů MŠ, o doučování českého jazyka probíhající ve čtyřech MŠ na Praze 13, o kulturní programy v těchto MŠ apod. Ve třech fakultních základních školách na Praze 13 se v roce 2014 uskutečnily prázdninové kurzy českého jazyka pro předškolní děti i žáky cizince, konkrétně pro děti migrantů ze třetích zemí. Kurzy dětem poskytovaly nejen samotné doučování českého jazyka, ale i sportovní a výtvarné vyžití, výlety do okolí, práci s interaktivní tabulí apod. (MČ Praha 13, 2014) V rámci projektu „Společná adresa – Praha 13“ pokračuje Městská část Praha 13 i nadále v realizaci předchozích aktivit. (MČ Praha, 2015) Integraci dětí cizinců podporuje i tzv. klub Rozmanitý svět, který „úspěšně funguje ve FZŠ Trávníčkova pod záštitou MČ Praha 13 za podpory EU již desátým rokem.“ (STOP, 2015)

## **2.9 Možnosti podpory dětí s OMJ ze strany dobrovolníků a stážistů**

Významné podpory se cizincům v ČR dostává i od tzv. dobrovolníků, jejichž činnost má dle Güntera (2010) celkem tři podoby. Dobrovolník může například pracovat přímo pro určitou organizaci a věnovat se tak různorodým aktivitám „od administrativy přes organizaci různých propagačních aktivit až po manuální výpomoc“, dále však také může

pořádat skupinová setkání cizinců, asistovat na nich či se jich bezprostředně účastnit. (Günter, 2010, s. 45) Taktéž může dobrovolník poskytovat individuální poradenství, asistenci či vzdělávání konkrétnímu klientovi – cizinci, případně i jeho rodině. (Günter, 2010, s. 46)

Dobrovolníka, popřípadě i stážistu, lze získat i pro práci s dětmi cizinci v MŠ za pomoci nevládních neziskových organizací či vysokých škol. (Linhartová, Loudová, 2014, s. 14) Nejenom, že tak mají studenti z pedagogických fakult jedinečnou příležitost vyzkoušet si v praxi, co práce s dětmi cizinci obnáší a vyžaduje, ale zároveň mohou být pro školu i cennou kompenzací za asistenta pedagoga. (META, 2009)

Organizace META má však k dispozici obvykle jen dobrovolníky a stážisty, kteří poskytují cizincům podporu v sociální oblasti. Pedagogickým vzděláním disponuje jen malá část z nich. V minulých letech spolupracovala organizace META se ZŠ a MŠ. Školila a pomáhala hledat vhodné asistenty pedagoga. Pro pozici asistentů získávala i osoby s migrační zkušeností, které prošly certifikovaným rekvalifikačním kurzem a následně spolupracovaly na školách (včetně MŠ). Tito asistenti s podobnými životními zkušenostmi, jako mají děti s OMJ a jejich rodiny, pomáhají jak romským menšinám, tak i dětem migrantů. Příslušníky národnostních menšin a migranty zaměstnávají a zapojují do vzdělávacího procesu v předškolních zařízeních i některé evropské země, které mají delší zkušenost s integrací dětí s OMJ v předškolních zařízeních a podporou jejich rodin. (European Commission, 2014)

## **2.10 Shrnutí rámcových podmínek pro poskytování jazykové podpory dětem s OMJ v předškolním věku v České republice**

Tato podkapitola přináší shrnutí a zhodnocení rámcových podmínek pro poskytování jazykové podpory dětem s OMJ v předškolním věku v České republice (dále Rámcové podmínky).

*Úmluva o právech dítěte* zastřešuje práva všech dětí bez jakékoli diskriminace na mezinárodní úrovni, *Listina základních práv a svobod* pak zaručuje práva všem na české státní úrovni. Jedná se o dokumenty, které spoluutvářejí Rámcové podmínky z toho nejobecnějšího pohledu, i když víme, že se v nich nehovoří přímo o dětech s OMJ v předškolním věku (a jejich jazykové podpoře), avšak i jejich práva z formulací dokumentů vyplývají. *Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin* určuje práva příslušníků národnostních menšin a klade při tom důraz především na vzájemný respekt menšinového

a většinového obyvatelstva, a to v oblasti kultury, vzdělání, jazyka apod. I tato úmluva se tak podílí na utváření Rámcových podmínek, i když stále v té obecnější rovině.

Školský zákon se už úzce zaměřuje na samotnou výchovu a vzdělávání v České republice. Zaručuje rovnost přístupu ke vzdělávání pro české občany, pro občany ze zemí Evropské unie i pro občany ze třetích zemí za určitých podmínek (§ 20), dále zmiňuje například i respekt k jazykové identitě každého (§ 2), stanovuje cíle předškolního vzdělávání (§ 33), věnuje se i podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP (§ 16) apod. Bohužel se však nezaměřuje přímo na děti s OMJ a jejich jazykovou podporu v předškolním vzdělávání, jemuž je obecně věnován jen velmi malý prostor, a o této problematice v něm není zmínka. Školský zákon nárokuje například bezplatnou jazykovou přípravu pouze žákům cizincům plnícím „povinnou školní docházku, čímž z této podpory vylučuje předškolní a střední vzdělávání.“ (META, 2014, s. 1)

Školský zákon doplňuje *Vyhláška č. 147/2011 Sb.*, která sice upřesňuje realizaci vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a především činnost asistenta pedagoga, ale jen velmi stručnou a obecnou formou, z níž není například jasné, jakým konkrétním způsobem by měl asistent pedagoga pomáhat pedagogům při aktivitách s dětmi nebo samotným dětem během vzdělávání.

RVP PV zohledňuje vzdělávání dětí se SVP, mezi něž řadí i děti s OMJ (viz podkapitola 2.5) O principech jazykové podpory dětí s OMJ v předškolním věku se však vůbec nezmiňuje. Nejsou zde uvedeny kupříkladu žádné konkrétní návrhy činností určené přímo pro tyto děti. Pedagogové jsou prostřednictvím RVP PV pouze vyzýváni, aby se řídili všeobecnými principy, doporučeními a upozorněními obsaženými v jednotlivých vzdělávacích oblastech a přizpůsobovali je během vzdělávacího procesu individuálním potřebám a schopnostem dětí. Dané je možno kvalitně realizovat i u dětí s OMJ, avšak jen za předpokladu, že je pedagogický personál dostatečně kvalifikovaný či vyškolený pro práci s těmito dětmi (viz „systémová doporučení“ - podkapitola 2.7.1). RVP PV v rámci vzdělávání dětí se SVP připomíná i možnost využití stimulačních či individuálních vzdělávacích programů, ale nespecifikuje dále jejich konkrétní podobu.

Co se týče rozvojových programů MŠMT, případně programů dotačních, (viz podkapitola 2.6), mohou školám s dětmi s OMJ částečně pomoci. META však v souvislosti s těmito programy uvádí (META, 2014, s. 1), že „z důvodu jejich neflexibilního způsobu financování není reálně dosažitelné pro všechny žáky zajistit jazykovou přípravu

na základních školách.“ Faktem také je, že školy žádají o tyto programy celkově minimálně, i když tuto možnost mají.

Významnou úlohu sehrávají v souvislosti s jazykovou podporou dětí s OMJ v předškolním věku nadace, neziskové organizace a integrační centra, jejichž aktivity se propojují vzájemnou kooperací. Podstatné je, že jak organizace META, tak Centrum pro integraci cizinců, o. p. s., a Centra na podporu integrace cizinců poskytují své služby v rámci všech krajů České republiky. Především META vytváří řadu průlomových iniciativ týkajících se nejen dětí s OMJ. Systémová doporučení, která vytvořila na základě setkání platformy, jsou vzácným zdrojem pro další zlepšování podmínek vzdělávání a začleňování dětí, žáků i studentů s OMJ. (viz podkapitola 2.7.1) Obecně lze říci, že instituce tohoto typu svým způsobem kompenzují výše zmíněné legislativní nedostatky.

Projekty obcí na podporu integrace cizinců na lokální úrovni patří také mezi významné formy pomoci dětem s OMJ, a to díky dotační a grantové nabídce MV ČR, díky níž se do podpory integrace cizinců mohou zapojovat města a městské části ve spojení se školami, neziskovými organizacemi apod. (viz podkapitola 2.8).

Se školami a neziskovými organizacemi mohou na podpoře cizinců spolupracovat mimo jiné i zmiňovaní dobrovolníci a stážisti. „Jako v celém neziskovém prostoru je i zde tato forma pomoci obzvláště vítanou díky poměrně stálé nejistotě týkající se finančních zdrojů, přístupnosti různých fondů apod. I zde je řada organizací, které svou činnost původně postavily právě na dobrovolné činnosti a bez ní by dnes s největší pravděpodobností ani neexistovaly a nemohly se dále rozvíjet.“ (Günter, 2010, s. 44–45) Dle dostupných informací jsou však pedagogičtí dobrovolníci a stážisti, kteří by podporovali děti s OMJ v předškolním věku, pouze výjimkou. (Linhartová, 2015)

### **3 METODICKÉ A VÝUKOVÉ MATERIÁLY VHODNÉ PRO JAZYKOVOU PODPORU DĚTÍ S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

V České republice existuje zatím pouze malý počet metodických a výukových materiálů, které jsou určeny přímo pro práci s dítětem s OMJ v předškolním věku. MŠMT vydalo v roce 2013 (Frýdová, 2015) seznam dostupných materiálů<sup>12</sup>, které mohou pedagogové použít pro jazykovou podporu dětí a žáků cizinců. Následující podkapitola přináší popis a analýzu těch z nich, jež lze využít pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku. Zhodnocení dostupných metodických a výukových materiálů a jejich pojetí jazykové podpory nám poskytne rámec pro jejich srovnání s metodou KIKUS využitou v rámci akčního výzkumu této práce.

#### **3.1 Metodické materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku**

##### **3.1.1 Čeština jako cílový jazyk (1. díl)**

Metodický materiál *Čeština jako cílový jazyk (1. díl)* (Šindelářová, Škodová, 2013) není přímo součástí seznamu doporučených učebnic pro děti a žáky-cizince, ale byl autorkami vypracován pro MŠMT, které ho „doporučuje k využití pedagogickým pracovníkům na základních školách a lektorům češtiny jako cizího jazyka.“ (MŠMT, 2014) Prvotně se publikace zaměřuje spíše na podporu žáků-cizinců, v praktické části se však věnuje přímo dětem s OMJ v předškolním věku v rámci kapitoly s názvem „Výuka jinojazyčných dětí v mateřské škole.“

Poskytuje informace o statistickém vývoji počtu žáků mateřských škol v ČR v letech 2003–2011, pojednává o vrozených předpokladech dítěte-cizince pro osvojení češtiny jako cílového jazyka, přibližuje jednotlivé fáze v osvojování češtiny jako cílového jazyka u dítěte-cizince, vymezuje role učitele při tomto procesu, poukazuje na problematiku chyb v projevu dětí-cizinců, objasňuje i jednotlivé jazykové roviny (gramatickou, lexikální a zvukovou) v rámci osvojování češtiny jako cílového jazyka. Nabízí však i konkrétní metodické pokyny pro učitele dětí-cizinců v MŠ. Převážná většina informací je teoretického charakteru – malé procento tu představují případné výroky dětí a učitelů pro demonstraci vybraných jevů a situací, jimiž se může u dítěte s OMJ v předškolním věku docílit určitých gramatických

---

<sup>12</sup> „Doporučené učebnice pro výuku dětí a žáků-cizinců od předškolního věku po základní a střední školy“. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/test>.

a lexikálních jevů. Důležitost je zde přikládána postupnému a citlivému rozvíjení jazyka s ohledem na aktuální fázi jeho osvojování, dále působení učitele, který zastává několik rolí (iniciátor komunikace, jazykový vzor apod.) a v neposlední řadě rozšiřování slovní zásoby (pasivní formou, pomocí obrázků, postupným zaváděním nových slov do otázek atd.) a podpoře výslovnosti (poskytováním říkanek s pohybovým doprovodem, umožňováním odezírat ze rtů a sledováním mimiky učitele). (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 90 – 93) Jediným výrazným nedostatkem je zde absence nabídky konkrétních cvičení a her.

I přes tuto drobnou vadu je však část zacílená přímo na děti s OMJ v předškolním věku značným přínosem tohoto metodického materiálu. Informace o zákonitostech procesu osvojování češtiny jako cílového jazyka totiž umožňují tento proces pochopit a na základě toho s dětmi s OMJ v předškolním věku pracovat dle doporučených metodických pokynů. Publikace přináší mimo jiné také nabídku dvou materiálů, které sice nejsou primárně určeny pro výuku ČJDJ u těchto dětí, ale jsou pro jejich jazykovou podporu vhodnou alternativou. Prvním z nich je *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1*, o němž bude řeč v následující podkapitole. Druhý představuje *Angličtina pro nejmenší* od M. Zahálkové, jehož „pracovní listy a popsané metodické postupy lze aplikovat i do výuky češtiny jako cílového jazyka pro nejmenší děti.“ (Šindelářová, Škodová, 2013, s. 95)

### **3.1.2 Domino – Český jazyk pro malé cizince 1**

Materiál *Domino – Český jazyk pro malé cizince 1* (dále Domino), který MŠMT doporučuje začínajícím čtenářům na 1. stupni základních škol, tvoří metodika pro učitele, učebnice pro děti, pracovní sešit pro děti a CD s audio záznamem básní, rozhovorů a her doplňujících učebnici. (Škodová, 2010, s. 5) Není sice prvotně určen pro děti s OMJ v předškolním věku, ale lze ho pro práci s nimi částečně využívat.

Pro jazykovou podporu těchto dětí mohou jako výchozí inspirace sloužit jednotlivé podrobně rozpracované tematické okruhy v metodické příručce, které jsou součástí i předškolního vzdělávání (např. Ahoj!, Moje rodina, Moje tělo, Co rád jím, Co nosím, Zvířátka). Je však nutné jednotlivé aktivity, ať už jazykové či herní, vhodně upravovat s ohledem na jazykové potřeby a dovednosti dětí s OMJ v předškolním věku. Po těchto dětech nelze vyžadovat například rozpoznávání, pojmenovávání a zapisování písmen a čísel, můžeme jim však nabízet pohybové hry (vytleskávání a opakování slov či frází podle obrázků, ukazování na reálné objekty, části těla atd.) nebo komunikaci skrze loutky

(při nácviu pozdravu a rozloučení apod.). Důležité je také počítat s tím, že metodika není postavena na práci se zprostředkujícím jazykem.

Z učebnice *Domino* je možné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku zužitkovat především obrázky jako doprovod k připraveným činnostem a cvičením, dále nabízené výroky pro tvoření otázek a odpovědí, obrázkové čtení, říkanky s jazykovou úpravou, pokud se v nich vyskytují kupříkladu zdvojnásobení slov (jablíčko – jablko, švadlenka – švadlena) apod. Musíme brát v úvahu, že učebnice je určena pro práci samostatnou, případně ve dvojicích či ve skupinách, avšak výhradně pod vedením učitele (Škodová, 2010, s. 9), protože se počítá s výukou dětí s OMJ na základní škole, nikoli v mateřské škole. Učebnice je mimo jiné provázána se zvukovým CD, které obsahuje nahrávky mluveného slova a hudební prvky. Ty ale neumožňují multisenzorickou stimulaci, kterou děti předškolního věku potřebují. Osvojování jazyka formou hry je pro tyto děti vhodné oproti uměle navozeným situacím. Toto CD tedy nelze hodnotit jako vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku.

Z pracovních listů *Domino* jsou pro účely této jazykové podpory použitelné pouze ty, které nejsou u dětí s OMJ vázány výhradně na schopnost čtení a psaní (například pracovní list s názvem „Co děláš na jaře, v létě, na podzim, v zimě?“ – spojování činností na obrázcích s jednotlivými ročními obdobími; „Nakresli svůj obličej“ – v rámci tématu Moje tělo).

Obecně je tento metodický soubor mezi učiteli, kteří se zabývají jazykovou podporou dětí s OMJ, známý a využíváný<sup>13</sup>. Je totiž založen na tzv. činnostním pojetí výuky (Škodová, 2010, s. 8), což je pro potřeby jazykové podpory dětí s OMJ v předškolním věku žádoucí. Kromě jiného sleduje u dětí s OMJ pragmatickou, gramatickou, fonetickou a lexikální rovinu jazyka napříč jednotlivými lekcemi. V popředí výuky stojí rozšiřování slovní zásoby (s využitím obrázků a pantomimy) oproti implicitnímu způsobu osvojování gramatiky v rámci samotné komunikace (zajímavostí je rozlišení rodovosti u slovních druhů, na kterou je zde kladen velký důraz – červená představuje ženský rod, modrá mužský, zelená střední a žlutá pak množné číslo). Co se týče zásad výuky dle materiálu *Domino*, od pedagogů se zde kupříkladu vyžaduje, aby v rámci jazykové podpory uplatňovali tzv. vyjadřovací stereotypy, nikoli však omezovali svoji vlastní slovní zásobu. (Škodová, 2010, s. 7) Pozitivním přínosem pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku je také průběžné vytváření jazykového portfolia, které mapuje individuální pokrok dítěte, slouží jako zpětná vazba

---

<sup>13</sup> Informace získaná od pracovníků Meta, kteří tyto učitele školí v rámci kurzů DVPP.

pro dítě s OMJ, případně jako výchozí materiál pro další pedagogy, kteří budou s dítětem pracovat.

### **3.1.3 Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky**

Knih *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky* (Gjurová, 2011) je MŠMT řazena mezi publikace vhodné pro žáky cizince, konkrétně pro pokročilejší čtenáře na 1. stupni základních škol. Gjurová však v úvodu své publikace uvádí (2011, s. 7), že se v metodickém textu věnuje „dětem, které zpočátku neumí česky, neumí číst a neumí psát.“ Důležitost přikládá především porozumění dítěti – jeho chování, společenským zvykům, jazyku apod. Metodický materiál je rozdělen do dvou základních částí – námětů k jednotlivým částem (např. Jak se jmenuješ, Jídlo a pití, Části těla, Oblečení) a příloh v podobě básní, pohádek, hádanek, obrázkových úkolů atd. Každá část obsahuje podrobný popis činností i seznam potřebných pomůcek, mezi nimiž jsou častokrát uvedeny i další výukové materiály vhodné pro děti s OMJ.

Stejně jako *Domino* může i tato publikace sloužit pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku za předpokladu určité modifikace jednotlivých nabízených aktivit, výroků apod., aby odpovídaly aktuálním možnostem těchto dětí. Například některá průvodní slova pedagoga by bylo nutné co nejvíce zestručnit a zjednodušit, aby se v nich děti zbytečně neztrácely. Za vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku lze považovat kupříkladu zásady práce s metodickým textem. Patří mezi ně možnost libovolného řazení jednotlivých lekcí, postupné zvyšování náročnosti, rozšiřování slovní zásoby, zaměřování se na morfologickou jazykovou rovinu, systematické opakování, prožitkové učení, střídání forem práce a pomůcek (ne však zmatečné), nutnost důkladné přípravy na výuku, stanovení jejího cíle, logická návaznost jednotlivých aktivit a využívání jakýchkoli jiných vhodných pomůcek kromě těch navržených. (Gjurová, 2011, s. 25)

### **3.1.4 Další metodické materiály – předslabikářové období**

Tato podkapitola poskytuje stručnou analýzu metodických materiálů pro děti-cizince doporučených MŠMT a náležících do tzv. předslabikářového období. V příloze 1 je pak uvedena jejich podrobnější charakteristika a formy využití spolu se seznamem dalších dostupných metodických materiálů vhodných pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku.

*Logopedie v praxi* (Perutková, Svobodová, 2005) – metodická příručka i obrázkový pracovní sešit poskytuje prostor pro provádění logopedických cvičení, her a úkolů s dětmi.



Jedná se o bohatý textový a obrazový materiál, který se však u dětí zaměřuje pouze na podporu zvukové stránky jazyka. Jestliže chceme tuto metodiku a pracovní sešit využívat pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku efektivně, musíme zohledňovat i další roviny jazyka, a to gramatickou, pragmatickou a lexikální, které jsou taktéž důležité pro celistvý jazykový rozvoj dětí s OMJ. Je tedy žádoucí věnovat pozornost nabízeným slovům a textu obecně (říkanky, písničky, otázky, úkoly apod.) a uzpůsobovat je s ohledem na předem vytyčené gramatické a lexikální jevy, jimž se chceme při jazykové podpoře dětí s OMJ v předškolním věku věnovat. I přesto, že jsou oba materiály staré dvacet let a nejsou určeny přímo dětem s OMJ v předškolním věku, sledují stejné cíle jako jazyková podpora těchto dětí - chtějí pomoci dítěti se sociálně začlenit a zajistit mu dobrý základ pro další vzdělávání.

*Tabulky ke čtení I* (Linc, 2007) směřují k rozvoji slovní zásoby a vyjadřovacích schopností. Vznikly s myšlenkou, že se s jednotlivými obrázky a podklady v nich může po jejich rozstříhání pracovat, a pak je lze uchovávat pro jejich opětovné využití. Rozstříhané části můžeme zalaminovat a dle potřeby se k nim vracet. Pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku je také významné, že tento metodický materiál nabízí taková témata a situace, které jsou blízké dětskému světu (například tabulka 6 - Houpačky, tabulka 11 - O veliké řepě nebo tabulka 13 - Děti a jejich hračky), a s nimiž se děti setkávají i v běžném životě (například tabulka 1 - Letadla, auta, parníky; tabulka 2 a 3 - Komu to patří? nebo tabulka 12 - Co k sobě patří?). Nabízet dětem s OMJ v předškolním věku pouze práci s obrázky je však příliš jednotvárné a je tedy potřeba tuto aktivitu doplňovat podnětnými hravými činnostmi souvisejícími se zvoleným tématem.

Materiál s názvem *Předcházíme poruchám učení* (Sindelarová, 2013) je specifický svou ústřední myšlenkou, tedy „stromem myšlení a učení“ (viz Příloha 1). Poskytuje aktivity, v nichž je rozvoj řeči přítomen napříč všemi podporovanými oblastmi myšlení a učení. Činnosti jsou zde koncipovány tak, aby se prakticky realizovaly pouze s jednotlivcem. Práce s větší skupinou dětí by vyžadovala úpravu některých těchto aktivit. Vzhledem k tomu, že je materiál určený primárně pro podporu dětí s poruchami učení, nabízí detailně rozpracovaná cvičení s ohledem na konkrétní rozvíjenou oblast, není však strukturován tematicky. Pro účely jazykové podpory dětí s OMJ v předškolním věku je možné tedy spíše jen vybírat z nabízených činností a her vždy jen ty, které odpovídají určitému tématu a zároveň i aktuálním možnostem a potřebám dětí s OMJ. Pozitivně lze hodnotit celkové zacílení diagnostiky a jednotlivých cvičení přímo na děti v předškolním věku. U těch se počítá

s určitou aktuální zásobou zkušeností, z níž je nutné citlivě vycházet a rozvíjet ji dál tak, aby dítě bylo schopné dostatečně se soustředit, vnímat, přijímat informace, využívat paměť a produkovat řeč. Z metodických východisek lze tím pádem vycházet i při jazykové podpoře dětí s OMJ v předškolním věku.

*Metoda dobrého startu* (dále MDS) je velmi zvláštním druhem metodiky, jež v souvislosti s rozvojem psychomotoriky podporuje například i rozvoj řeči. Swierkoszová (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998, s. 12) navíc uvádí, že „dětí, pro které jsou často návazné pohybové úkoly nezvládnutelné, jsou úspěšné, nabídneme-li jim hudební doprovod. (...) Hudební doprovod přispěje k celkovému uvolnění dítěte, k rozvoji pohybového potenciálu.“. Využívání písní je bezpochyby výborným prostředkem jazykové podpory dětí s OMJ v předškolním věku. Právě těmto dětem je MDS doporučována. Samotný výběr písní MDS je však pro tyto děti poměrně nevhodný – klasické české lidové písně (například Kalamajka, Běží liška k Táboru, Holka modrooká a další) jsou významově těžko uchopitelné (i české děti mají častokrát problém jejich obsahu porozumět) a zahrnují zavádějící zdobněliny, zastaralé výrazy apod. Myšlenka postupného seznamování se s písní, pohybovým doprovodem a jejich následného propojení je výborná, bylo by však v první řadě nutné zvolit vhodnou výchozí píseň, jazykově a obsahově přizpůsobenou dětem s OMJ v předškolním věku.

### **3.2 Výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku**

Na tomto místě si krátce představíme a zhodnotíme dva výukové materiály pro děti cizince doporučené MŠMT a spadající také do předslabikářového období. Příloha 2 nabízí jejich podrobnou charakteristiku a formy využití, a také seznam dalších dostupných výukových materiálů vhodných pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku.

#### **3.2.1 Rozumíš mi?**

Publikace *Rozumíš mi?* (Fialová, 1997) tvoří soubor „logopedických cvičení a her k odstraňování špatné výslovnosti.“ V úvodu Fialová (1997, s. 6) uvádí, že musíme dát dítěti „dostatek času, aby hlásku slyšelo, pochopilo, naučilo se ji tvořit a používat.“ Zároveň klade důraz na hravou formu cvičení, příjemnou a nenucenou atmosféru, povzbuzování a chválení dítěte za každý úspěch. Všechny tyto aspekty jsou pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku velmi důležité. Přínosná je i nabídka her a říkanek jako uvolňovací prostředek sloužící k lepšímu vyslovování procvičovaných hlásek. Publikace zároveň poskytuje mnoho obrázkového materiálu, básní a příběhů, jež mohou pomoci i při rozšiřování

slovní zásoby. Pro porozumění ze strany dítěte s OMJ je však nutné znění některých říkanek, pohádek či motivací a otázek v rámci úkolů vhodně upravovat tak, aby například neobsahovaly zdrobněliny nebo nebyly příliš obšírné. V tomto ohledu je žádoucí nabízet i přiměřené množství nových slov v rámci jednoho cvičení.

### **3.2.2 Logico Piccolo a Logico Primo**

*Logico Piccolo* a *Logico Primo* nabízí širokou škálu obrázkových karet s úkoly a rámeček s barevnými přiřazovacími puntíky pro práci s těmito kartami. Tento výukový systém umožňuje dětem pracovat samostatně, takže se nemusí obávat strachu z neúspěchu, a pěstuje to jejich sebedůvěru. Plnění úkolů s ostatními kamarády či s pedagogem jim však dává prostor ke vzájemné komunikaci. Výhodou jednotlivých karet je jejich tematická přístupnost – děti se s věcmi či situacemi v nich setkávají v běžném životě. Z karet je díky bohatým ilustracím jasné, co mají děti vyhledat, přiřadit. Poutavé obrázky a hravá forma úkolů je tedy pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku tou správnou volbou. Oba materiály rozšiřují slovní zásobu, podporují logické uvažování apod. Jejich obsah je návazný na RVP PV a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

## 4 METODA KIKUS

V předchozí kapitole jsme se seznámili s vybranými metodickými a výukovými materiály dostupnými v ČR. Ty lze využít pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku, avšak jejich využití vyžaduje určité úpravy a přizpůsobení, která zohlední psycholingvistická specifika předškolního dítěte. Na tomto místě si představíme zahraniční metodu KIKUS určenou přímo pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku<sup>14</sup>.

### 4.1 Vznik metody

Metoda KIKUS vznikla v rámci stejnojmenného programu – jeho název tvoří zkratka hesla „Kinder in Kulturen und Sprachen“ („Děti v kulturách a jazycích“<sup>15</sup>). Program byl vytvořen pro účely jazykové podpory dětí předškolního věku, jejichž mateřským jazykem není němčina. Hlavní iniciátorkou tohoto programu je autorka metody KIKUS Dr. Edgardis Garlin. Východiskem pro vznik této metody se staly její praktické zkušenosti i zkušenosti mnoha dalších kvalifikovaných pedagogů aktivně zapojených do programu KIKUS. (Garlin, 2008, s. 8)

Program KIKUS byl navržen v letech 1998/1999. V roce 1998, kdy Edgardis Garlin působila na jazykové škole v Mnichově, se na ni obrátil ředitel jednoho mnichovského předškolního zařízení s žádostí o pomoc při práci s dětmi s OMJ. Bylo potřeba najít nové způsoby jazykové podpory dětí s OMJ v prostředí předškolního zařízení a současně hledat možnosti začlenění těchto dětí do kolektivu. Edgardis Garlin tak začala realizovat pilotní studii týkající se jazykové podpory dětí s OMJ, která taktéž přispěla ke vzniku metody KIKUS. Metodika KIKUS byla vydána v roce 2001, mj. v návaznosti na výsledky studie PISA<sup>16</sup> 2000, která poukázala na potřebu jazykové podpory dětí s OMJ. (Garlin, 2008, s. 13)

### 4.2 Teoretické základy metody

Metoda KIKUS celkově vychází z tzv. „akční teorie jazyka“, která považuje jazykový projev za „nejdůležitější formu lidské činnosti“. Osvojováním jazyka se jedinec neučí jen jednotlivá slova a jejich gramatiku, ale i interakční komunikační vzorce (jejich přehled podle metody KIKUS je uveden v Příloze 3), které mají v různých jazycích a společnostech různou formu. Interakční komunikační vzorce představují typ sociálního jednání, který vždy sleduje specifický účel (potřeba pomoci – prosba o ni apod.). V souvislosti s akční teorií jazyka uvádí

<sup>14</sup> Metoda KIKUS je určena pro děti v předškolním, ale i mladším školním věku (věk 3–10 let). Vzhledem k zaměření práce zde však budeme reflektovat pouze předškolní oblast.

<sup>15</sup> Základní informace dostupné z: <http://www.kikus-muenchen.de/index.php?id=100>.

<sup>16</sup> Studie hodnotící výsledky žáků na mezinárodní úrovni.

Garlin dva německé lingvisty, Jochena Rehbeina a Konrada Ehlicha, a odkazuje na jejich vědecké publikace zabývající se právě pragmatickou lingvistikou.

Základem pro metodu KIKUS se stal výzkum Edgardis Garlin, který uskutečnila v rámci zpracování doktorské práce s názvem *Bilingualer Erstspracherwerb* (Bilingvní osvojování prvního jazyka). V této práci figurovaly jako výzkumné subjekty její dvě děti vyrůstající v dvojazyčném (německo-španělském) prostředí. Video a zvuková dokumentace jejich jazykového projevu se stala součástí empirického úseku práce a jeho výsledky poskytly nový pohled nejen na monolingvní a bilingvní způsob osvojování jazyka, ale i na osvojování jazyka jako cizího jazyka nebo druhého jazyka<sup>17</sup>. Ke vzniku metody KIKUS přispěla i vědecká práce *KIKUS Sprachförderung Deutsch für Kinder im Vor- und Grundschulalter* (KIKUS podpora německého jazyka pro děti v předškolním a mladším školním věku) od Angely Guadatiello. Jedná se o projektovou dokumentaci, lingvistickou analýzu a doporučení, která vycházejí z programu KIKUS realizovaného v letech 1998 až 2002. (Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit, 2015)

Hlavním cílem metody KIKUS je podpora dětí s OMJ v procesu integrace, dosahování rovných příležitostí a v procesu raného vícejazyčného rozvoje. Integrací se zde myslí podpora vývoje a začlenění dítěte s OMJ do dětské skupiny a společnosti, na kterém se „rovnoměrně podílejí všechny zúčastněné strany: děti, rodiče, pedagogičtí pracovníci, místní úřady atd.“ (Garlin, 2008, s. 11) Dítě s OMJ se v tomto případě integruje především jazykově a kulturně, učí se například rozdílu mezi společenskými návyky vlastní a cizí kultury (odlišný způsob pozdravu, pojmání pohledu do očí apod.). Metoda KIKUS zdůrazňuje význam cílené jazykové podpory u dětí s OMJ již od tří let věku z důvodu dostatečné časové rezervy před nástupem do základní školy. Podpora mateřského jazyka je dle metody KIKUS stejně důležitá jako podpora jazyka cílového. (Garlin, 2008, s. 12) Jedním ze tří pilířů metody KIKUS je totiž právě podpora mateřského jazyka v prostředí rodiny, která má v první řadě pomoci dětem s OMJ vytvořit pevný základ v tomto jazyce, aby si posléze mohly osvojit i další cílový jazyk. (Garlin, 2008, s. 16)

### **4.3 Metodické a didaktické principy metody**

Metoda KIKUS je určena pro jazykovou podporu dětí s OMJ ve věku tří až deseti let. Lze ji využívat nejen pro osvojování druhého jazyka, ale i cizího jazyka. Svoje uplatnění nachází také u dětí s vývojovými poruchami řeči. V současné době je dostupná kompletní

---

<sup>17</sup> Dostupné z: <http://www.kikus-muenchen.de/index.php?id=92>.

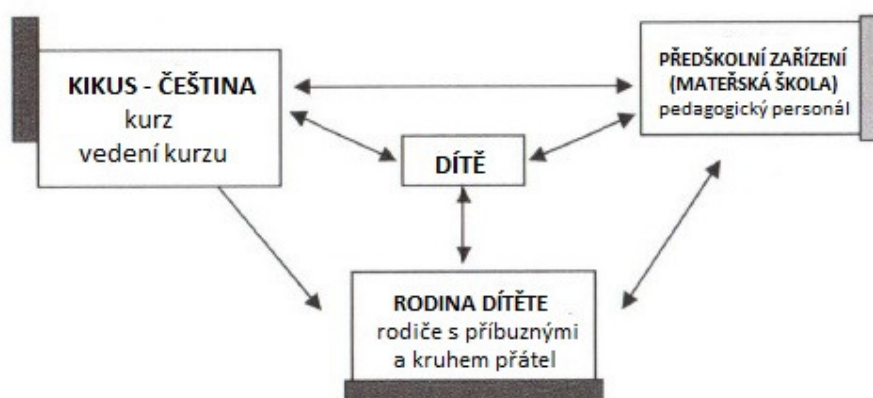
jazyková verze metodiky a dalších materiálů pouze pro výuku německého a anglického jazyka. Metodika je však používána pro výuku němčiny, angličtiny, španělštiny, turečtiny a mnoha dalších jazyků v Německu i v dalších nejen evropských zemích (JAR, Egypt apod.). Česká a slovenská verze metodiky a materiálů by měla vyjít v roce 2016<sup>18</sup>.

Metoda KIKUS je založena na následujících třech stavebních kamenech:

- systematická výuka jazyka podle této metody v malé skupině;
- upevňování naučené látky v rámci velké skupiny (např. třídy či stálé skupiny dětí v předškolním zařízení);
- podpora mateřského jazyka v rodině.

Tyto 3 oblasti rozvoje jazyka dítěte se vzájemně prolínají, a dítě s OMJ se nachází ve středu jejich působení. (Garlin, 2008, s. 12)

**Obrázek č. 1** Základní moduly jazykové podpory dítěte podle metody KIKUS



Zdroj: Die KIKUS-Methode, 2008, s. 14, překlad autorka.

<sup>18</sup> Zmíněné kroky jsou v roce 2015–2016 realizovány v rámci programu Erasmus+ prostřednictvím projektu s názvem „Kikus with us“, do něhož jsou zapojeny organizace a mateřské školy z České republiky (nezisková organizace META, FMŠ Sluníčko pod střechou), Slovenska (MŠ Timravina, nezisková organizace Marginal) a Německa (nezisková organizace Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit). (Kozílková, 2015). Informace je dostupná také z: <http://www.meta-ops.cz/projekty>. Do tohoto projektu se zapojila mimo jiné i autorka, jejíž zkušenosti s metodou KIKUS u dětí s OMJ v předškolním věku v české mateřské škole se staly jedním z východisek pro adaptaci této metody pro český jazyk.

Pro první z těchto stavebních kamenů (KIKUS kurz) je stěžejní myšlenka, že se jazyková podpora dětí s OMJ provádí v malé skupině ve vymezeném prostoru a pravidelném čase, jehož délka závisí na konkrétním počtu dětí ve skupině a na jejich věku. Metoda KIKUS nabízí následující seznam časového rozpětí kurzu pro jednotlivé věkové skupiny, je však pouze orientační:

- Věk 3 – 4 roky, 30 – 45 min., max. 6 dětí;
- Věk 4 – 5 let, 60 – 75 min., max. 8 dětí;
- Věk 5 – 6 let, 60 – 90 min., max. 8 dětí;
- Věk 6 – 8 let, 90 min., max. 8 dětí;
- Věk 8 – 10 let, 90 min., max. 6 dětí. (Garlin, 2008, s. 14)

Jazykové podpory se mohou v případě sociálních a jazykových problémů účastnit i děti, které hovoří vyučovacím jazykem. Může se jednat například o děti, které mají velké nedostatky ve slovní zásobě nebo jsou extrémně stydlivé při projevu v rámci velkých skupin. (Garlin, 2008, s. 15) Skupinu však musí tvořit maximálně osm dětí z důvodu skupinové dynamiky a utváření specifických jazykových znalostí v rámci malé skupiny. Ty se utváří s ohledem na věk dětí a případně i jejich jazykovou úroveň. Počítá se i s tím, že se děti v rámci těchto skupin vzájemně učí a doplňují.

Druhý ze tří modulů (upevňování naučené látky v rámci velké skupiny) tvoří prostředí předškolních zařízení. Mezi kurzem a tímto prostředím funguje provázanost tematického a obsahového plánování. Této provázanosti se v předškolním zařízení dosahuje seznamováním se s hlavní slovní zásobou (s důležitými obraty, gramatickými jevy apod.) nebo jejím procvičováním, (například každé pondělí v dopoledních hodinách), což je cíleno na podporu jazykových dovedností dítěte, které bude potřebovat, aby se v daném týdnu mohlo zorientovat a lépe začlenit do činnosti třídy. Dále se také zařazují básně s ukazováním, pohybové hry a písně z pedagogické nabídky činností, které děti potkávají v pedagogickém procesu ve svých třídách. Témata, konkrétní hry a básně se v kurzu volí podle tematických okruhů pojímající hlavní slovní zásobu dítěte s OMJ v předškolním věku a ideálně také podle témat třídy předškolního zařízení. Uplatňuje se i opakování a vracení témat v průběhu školního roku i dalších let (například téma Barvy u oblečení, zvířat, jídla apod.)<sup>19</sup>. Děti s OMJ v předškolním věku, ale i ostatní děti, jsou díky tomuto přístupu lépe připraveny

---

<sup>19</sup> Děti by ideálně měly docházet do kurzu až 3 roky, aby byla jazyková podpora dlouhodobá, bylo umožněno opakování a prohloubení znalostí ve všech rovinách jazyka a dítě nebylo přetíženo přílišným množstvím nové látky.

na činnosti v běžném dni, jsou více orientované, mají větší příležitost k dosažení úspěchu a zapojení se do kolektivu. (Linhartová, Loudová, 2014, s. 71)

Třetí stavební kámen je založen na zapojení rodičů (případně dalších členů rodiny) do jazykové podpory jejich dětí s OMJ. (Garlin, 2008, s. 16) Podpora mateřského jazyka v domácím prostředí je dle metody KIKUS významná, protože efektivní jazyková podpora češtiny u dětí s OMJ je závislá na pevném základě mateřského jazyka u těchto dětí. Toho se jim může dostat hlavně ze strany rodičů a ostatních rodinných příslušníků s OMJ, s nimiž dítě přichází do kontaktu.

Před zahájením jazykového kurzu v předškolním zařízení je vhodné, aby v rámci informační schůzky poskytl pedagog (vedoucí kurzu) rodičům dětí s OMJ informace o metodě KIKUS, o úkolech kurzu apod. Garlin (2008, s. 19) doporučuje rodiče nezahlcovat ústními či písemnými informacemi v jazyce, který jim samotným dělá v komunikaci problémy. Naopak je lepší předvést jim v praxi, jak se podle metody KIKUS s dětmi bude pracovat (ukázka práce v kurzu, např. s pracovními listy nebo s kouzelným pytle – o těchto výukových a učebních materiálech se dozvíme více v následující podkapitole 4.4). Samotná podpora mateřského jazyka se pak uskutečňuje prostřednictvím spolupráce rodiče a dítěte při vypracovávání domácích úkolů v podobě tematických pracovních listů (dále PL). Děti je průběžně dostávají na jednotlivých kurzech, ukládají si je do šanonu a postupně tak vzniká dokumentace jejich práce. Při práci s PL se vytváří příležitost pro rozhovor o určitém tématu a pro propojování pojmů v mateřském i druhém (případně cizím) jazyce, což u dítěte posiluje sebevědomí a buduje pocit jistoty.

Pro realizaci metody KIKUS jsou pak podstatné tyto rámcové podmínky:

- malá skupina dětí (maximálně osm dětí),
- kvalifikovaný vedoucí kurzu,
- vhodný prostor pro realizaci kurzu,
- stanovená doba pro realizaci kurzu, která se bude dodržovat (určitý den v týdnu),
- kontinuita realizace kurzu (pravidelná setkání, návaznosti v dalším školním roce atd.). (Garlin, 2008, s. 11)



Metoda KIKUS nabízí pro jazykovou podporu dětí s OMJ také konkrétní témata blízká dětskému světu. Jejich následující přehled doporučuje právě v takovémto pořadí, jelikož vychází z obvyklého řazení témat v předškolních zařízeních během školního roku.

- |                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| <b>1. Já</b>                | <b>11. Počet</b>       |
| <b>2. Já – Ty – skupina</b> | <b>12. Karneval</b>    |
| <b>3. Tělo</b>              | <b>13. Činnosti</b>    |
| <b>4. Rodina</b>            | <b>14. Bydlení</b>     |
| <b>5. Oblečení</b>          | <b>15. Tvary</b>       |
| <b>6. Pracovní materiál</b> | <b>16. Velikonoce</b>  |
| <b>7. Barvy</b>             | <b>17. Okolní svět</b> |
| <b>8. Zvířata</b>           | <b>18. Čas</b>         |
| <b>9. Vánoce</b>            | <b>19. Počasí</b>      |
| <b>10. Jídlo</b>            |                        |

Jejich pořadí je však i přesto možné volit libovolným způsobem a především je přizpůsobovat aktuálním tématům a aktivitám ve škole (např. v souvislosti s konáním dětského karnevalu apod.). Lze je také rozšiřovat i o další témata v závislosti na věku dětí (např. Obchody, Profese, Sport, Vesmír, rozšíření tématu Tělo o části obličeje atd.) nebo je vzájemně kombinovat (např. téma Velikonoce s tématem Bydlení – děti hledají v nábytku skrytá vajíčka a procvičují si tak předložky na, pod, v, před, za, apod.). (Garlin, 2008, s. 53 – 54)

Pro metodu KIKUS je charakteristická taktéž specifická struktura samotné lekce, jejíž délka by se měla pohybovat v rozmezí 30 až 90 minut. Lekci tvoří jednotlivé fáze, které jsou spojeny s různými interakčními komunikačními vzorci – pozdravem, rozloučením, prosbou, poděkováním, hádáním apod. Děti si tak v autentických situacích osvojují určité jazykové prostředky. Všechny části jazykové lekce jsou vždy spojeny s určitým jazykovým obsahem (např. opakování časování slovesa být v případě zjišťování prezence), jsou interaktivní a v průběhu kurzu jsou postupně naplňovány jazykově obtížnějšími jevy (za současného udržení podobné struktury dané části). Metoda KIKUS doporučuje konkrétní pořadí jednotlivých fází kurzu proto, že děti s OMJ potřebují určitý jazykový a činnostní stereotyp, který u nich postupně buduje pocit jistoty a pomáhá jim dosahovat dílčích úspěchů. Základní struktura kurzu podle metody KIKUS je uvedena v Příloze 4.

Samotný kurz KIKUS vyžaduje důsledné plánování. Pedagogové k tomu mohou využít protokolů, jejichž prázdné formuláře jsou součástí metodiky KIKUS. Ty jsou určeny k zapisování příprav a posléze i poznámek a komentářů k uplynulému kurzu. Dokumentace

ke každé lekci plní hned několik funkcí. Vedoucí kurzu si dokumentuje vlastní přístup, intenzivně zkoumá jazykové jednotky – jednotlivé výroky, slovní zásobu, gramatiku a interakční komunikační vzorce, zapisuje si jednotlivé fáze kurzu, pracovní formy či hry, vymezuje si téma a připravuje potřebné materiály, vytváří soubor nápadů pro sebe i ostatní na další kurzy apod. Informace z protokolů mohou sloužit také jako zdroj pro další osobu v případě, že by chtěla převzít příští nebo rovnou celý kurz. (Garlin, 2008, s. 57)

Metoda KIKUS dále klade důraz na dodržování několika zásad při práci s dětmi s OMJ ze strany pedagoga. Od něj se především očekává, že bude pro děti jazykovým vzorem (bude využívat spisovného jazyka, správné výslovnosti a artikulace) a psychickou oporou (v případě potřeby nabídne pohotově pomoc). Taktéž každému dítěti umožní, aby se v jazykovém projevu dostalo vždy na řadu. Bude vytvářet hravou, radostnou a nenucenou atmosféru, která má u dětí s OMJ přispívat k uvolňování napětí a eliminovat u nich strach z neúspěchu. Dále bude pozitivně přijímat projev i v mateřském jazyce, protože právě jeho prostřednictvím mohou děti s OMJ postupně nabývat pocitu, že jejich mateřský jazyk není něco, za co by se měly stydět, ba naopak, že je dělá výjimečnými. Úkolem vedoucího kurzu je také všechny děti po každém dílčím úspěchu chválit a vše probrané s nimi neustále opakovat. Tyto a další zásady jsou součástí kompletního seznamu<sup>20</sup> v Příloze 5.

Užitečnost metodických a didaktických principů metody KIKUS a této metody obecně spočívá v celkové podpoře dětí s OMJ v začleňování do majoritní společnosti, podpoře rovných šancí v rámci této společnosti a podpoře včasného vícejazyčného rozvoje. (Garlin, 2008, s. 11 – 12)

#### **4.4 Metodické a didaktické materiály KIKUS**

Součástí metody KIKUS jsou stejnojmenné metodické a didaktické materiály, jež vyvinula Edgardis Garlin s pomocí Dr. Stefana Merkleho a Augusta Aguilara, a které byly postupně publikovány od roku 2002.

Mezi KIKUS materiály v současné době patří tyto:

- Metoda KIKUS – metodika Edgardis Garlin,
- KIKUS obrázkové karty,

---

<sup>20</sup>Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zasady\\_vyuky\\_podle\\_metody\\_kikus.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zasady_vyuky_podle_metody_kikus.pdf).

- Novinka: KIKUS elektronické obrázkové karty pro tisk, interaktivní tabule či projektory<sup>21</sup>,
- KIKUS obrázkové karty (pracovní listy),
- KIKUS pracovní listy pro spolupráci rodičů s dítětem (1, 2 a 3),
- KIKUS CD „Dobré ráno“,
- KIKUS zpěvník „Dobré ráno“,
- KIKUS Digital – výukový program pro interaktivní tabule v němčině, angličtině a španělštině<sup>22</sup>.

Metodika KIKUS poskytuje komplexní informace o metodě KIKUS, o jejím fungování, zásadách, nabízí čtenářům například praktické ukázky využití materiálů KIKUS, podrobný rozpis uskutečněných kurzů pro inspiraci i řadu formulářů využitelných v praxi. To vše činí z této publikace hodnotný metodický materiál, který je však dostupný pouze v německém a anglickém jazyce stejně jako ostatní materiály KIKUS. Ty jsou běžně využívány i pro výuku dalších jazyků.

KIKUS obrázkové karty (větší formát, 8x8 cm) nabízí barevné a černobílé provedení 240 obrázků, s nimiž je možné hrát individuálně či skupinově například paměťové hry, hádanky, pantomimu, lotto, lze z nich vytvářet věty (obrázkové karty totiž vyjadřují i přídavná jména, číslovky, slovesa a předložky), diskutovat o nich apod.

KIKUS elektronické obrázkové karty obsahují stejné obrázky, ale jsou k dispozici ve čtyřech provedeních (barevné/černobílé – s rámečkem/bez rámečku) a v elektronické verzi pro vytisknutí, promítání projektorem nebo pro práci s interaktivní tabulí.

KIKUS obrázkové karty (pracovní listy) jsou menším provedením KIKUS obrázkových karet s tím rozdílem, že na černobílých kartách je pod každým obrázkem uveden jeho název v cílovém jazyce, umístěn rámeček pro dopsání názvu v odlišném jazyce (mateřském jazyce každého dítěte) a kruh pro označení gramatického rodu podstatných jmen (metoda KIKUS pro ně využívá čtyři základní barvy – modrou pro mužský rod, červenou pro ženský rod, zelenou pro střední rod a žlutou pro označení množného čísla<sup>23</sup>). Karty se mohou využívat pro rozvoj slovní zásoby během kurzu, ale i při podpůrných domácích aktivitách.

<sup>21</sup> Dostupné z: <http://www.kikus-muenchen.de/index.php?id=252#c1219>.

<sup>22</sup> Dostupné z: <http://www.kikus-muenchen.de/index.php?id=83>.

<sup>23</sup> Jazykové verze metody KIKUS pracují i s různým označením gramatických rodů, dle jazykových specifik daného jazyka. Příkladem je španělština, která používá v množném čísle označení rodu ženského či mužského (žlutý kruh s vnitřním červeným či modrým kruhem). Stejná barevná specifikace je plánována i pro českou verzi

KIKUS pracovní listy jsou dostupné ve třech úrovních obtížnosti a obsahují vždy 20 témat. Pracuje se s nimi jak v kurzu, tak i doma s rodiči. Děti se během kurzu se zvoleným PL seznámí, doma ho pak společně s rodiči vypracují. Jednotlivé listy obsahují také stručná zadání v cílovém jazyce (děti mají za úkol něco vybarvovat, stříhat, lepit, ale hlavně o daném tématu nebo věci mluvit), některé z nich i rámečky na vpisování názvů obrázků v mateřském jazyce dítěte. Společná práce dítěte a rodiče by měla vést k propojení pojmů v mateřském i druhém jazyce, a prezentace úkolů v kurzu pak i k dalšímu opakování a prohlubování poznatků.

KIKUS CD „Dobré ráno“<sup>24</sup> tvoří jedenáct písní určených pro hlubší jazykový rozvoj formou pohybově-hudebních aktivit. Doplnuje ho pak KIKUS Zpěvník „Dobré ráno“ s texty všech písní, omalovánkami a pohybovými náměty k písním. Propojení zpěvu s pohybem, případně zrakovým vnímáním při vybarvování obrázků ve zpěvníku, je pro děti s OMJ zábavné a umožňuje jim lépe pochopit význam jednotlivých slov v písni.

KIKUS Digital je didaktickým softwarem pro výuku němčiny, angličtiny a španělštiny jako druhého nebo cizího jazyka v mateřských, základních a jazykových školách<sup>25</sup>. Tato aplikace pro interaktivní tabule a počítače je pro pedagogy zdarma dostupná na portálu<sup>26</sup> nadace Siemens Stiftung. Poskytuje kreativní a herní prostor pro práci s KIKUS obrázkovými kartičkami (např. lze podle nich vyprávět příběh, skládat z nich věty apod.)

Pro názornou představu o výše charakterizovaných materiálech KIKUS jsou jejich ukázky zařazeny v Příloze 6. Součástí Přílohy 7 je seznam i dalších podpůrných didaktických materiálů doporučených metodou KIKUS.

#### 4.5 Uplatnění metody v zahraničí

Metoda KIKUS je v zahraničí uplatňována především skrze aktivity neziskové organizace s názvem *Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V.* (Centrum pro dětskou vícejazyčnost – dále ZKM), jejímž členem je autorka metody Dr. Edgardis Garlin. ZKM na svých webových stránkách uvádí seznam certifikovaných předškolních zařízení<sup>27</sup>, která využívají metodu KIKUS a jejich pracovníci se účastní kurzů KIKUS. V současné době se podle tohoto seznamu největší procento těchto institucí nachází na území Bavorska

---

pro případ užití s dětmi mladšího školního věku – nikoli pro předškolní věk, kdy je rozlišování rodů v množném čísle již příliš složitá problematika. (Loudová, 2015)

<sup>24</sup> Existuje zatím pouze v angličtině a němčině.

<sup>25</sup> Česká a slovenská verze je v plánu pro rok 2016/2017.

<sup>26</sup> Dostupné z: [https://medienportal.siemens-stiftung.org/portal/statpage.php?id=kikus\\_start](https://medienportal.siemens-stiftung.org/portal/statpage.php?id=kikus_start).

<sup>27</sup> Dostupné z: <http://www.kikus-muenchen.de/index.php?id=247>.

(celkem devět), konkrétně v hlavním městě Mnichově (celkem 21), další dvě jsou v Německu a jedno v Rakousku. Patří mezi ně klasické, soukromé či firemní školky, Domy dětí spadající pod Bavorský Červený kříž, Evangelické migrační centrum, Klub pro děti, mládež a podporu rodiny, Sociálně-vzdělávací denní skupina, komunitní rodinná centra, katolická či evangelická předškolní zařízení apod. Další předškolní zařízení metodu využívají v mnoha dalších zemích Evropy, ale tato zařízení nejsou certifikována<sup>28</sup>.

Jazykové kurzy pro děti dle metody KIKUS jsou skrze služby ZKM dostupné hlavně pro výuku německého a anglického jazyka, ale i pro výuku turečtiny, španělštiny a portugalštiny. Vychovatelům, logopedům a učitelům německého jazyka jako druhého jazyka, případně cizího jazyka, je poskytováno odborné vzdělávání v podobě certifikovaných seminářů, v rámci nichž se seznamují s principy metody KIKUS, absolvují praktický výcvik s touto metodou, reflektují své zkušenosti s ní, osvojují si zásady interkulturní práce s rodiči a jejich dětmi apod. Dva kurzy proběhly v roce 2015 i v češtině se zaměřením na výuku češtiny jako druhého jazyka podle metody KIKUS.

Kromě uskutečněných projektů, jazykových kurzů a seminářů KIKUS v Mnichově, Berlíně, Hamburku a dalších městech, se ve školním roce 2011/2012 realizoval projekt KIKUS i mimo Evropu, a to v Jižní Africe. Tato práce zde nadále pokračuje. ZKM se ve spolupráci s mnoha odborníky, institucemi a nadací Siemens Stiftung nadále snaží o to, aby se KIKUS rozšiřoval po celém světě, a byl tak dostupný v dalších jazycích pro včasnou jazykovou podporu dětí v předškolních institucích a základních školách.

#### **4.6 Výstupy uskutečněné evaluace metody**

Na základě výzkumu zaměřeného na základní semináře KIKUS vytvořila nadace Siemens Stiftung shrnutí výsledků tohoto výzkumu<sup>29</sup>. V rámci něj bylo v letech 2008 až 2011 dotazováno 300 osob, jež seminář absolvovalo (zpravidla předškolní pedagogové). Zjišťovala se celková spokojenost se seminářem<sup>30</sup>, jaký dopad má jazyková podpora KIKUS u dětí, hodnotily se materiály KIKUS z hlediska určitých kritérií apod.

Základ pro zmapování úspěšnosti jazykové podpory KIKUS u dětí tvořilo 83 respondentů oproti zbývajícím 72, kteří metodu KIKUS v době výzkumu nepoužívali. Výsledkem hodnocení byl převážně „velmi vysoký přínos“ a hned po něm „spíše vysoký

<sup>28</sup> Tzn. neprochází každoroční kontrolou kvality práce podle metody KIKUS. Za certifikaci se platí ZKM poplatek a certifikace má pevně stanovený řád.

<sup>29</sup> Dostupné z: [http://www.kikus.muenchen.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/RZ\\_Kikus\\_Evaluierung\\_2012\\_03.pdf](http://www.kikus.muenchen.de/fileadmin/user_upload/pdf/RZ_Kikus_Evaluierung_2012_03.pdf).

<sup>30</sup> Z celkového počtu dotazovaných odpovědělo 52% osob, z nichž 78% bylo se základním seminářem KIKUS „nejvíce spokojeno“ (28%) a „velmi spokojeno“ (50%).

přínos“, a to především ve snížení míry chyb v řeči, zvýšené míře účasti ve skupině, lepší integraci dětí atd. S materiály KIKUS byla z hlediska porozumění informacím, začleněním a podporou mateřského jazyka, strukturou materiálů a nápady a inspiracemi pro vlastní realizaci kurzu převážná většina dotazovaných „velmi spokojena“.

Procentuální výsledky využívání metody KIKUS ukázaly, že 46% respondentů ji využívalo pravidelně, 76% ji považovalo za spolehlivý prostředek integrace dětí v rámci každodenního života v zařízení, 7% využívalo prvky její koncepce a 6% ji plánovalo zavést do jejich zařízení. Hlavními důvody, proč dotazovaní nepoužívali metodu KIKUS, byla časová a organizační hlediska, odlišný pracovní koncept zařízení nebo žádná aktuální potřeba jazykové podpory dětí.

Rozsáhlý výzkum týkající se názorů na metodu KIKUS provedlo v letech 2000 až 2005 i ZKM. Výsledky<sup>31</sup> poukázaly například na to, že účinnost jazykové podpory dětí podle metody KIKUS je spatřována především ve zvýšení sebevědomí dětí, jejich zapojení do komunikačního procesu a ve snížení jazykové bariéry.

Metoda KIKUS se kromě všech těchto pozitivních výsledků výzkumů dočkala také řady ocenění, a to konkrétně:

- Förderpreis Münchner Lichtblicke (Cena Mnichovská světlá místa),
- 1. Preis McKinsey bildet. Alle Talente fördern (1. cena McKinsey vzdělává. Podpora všech talentů),
- Preisträger Aktiv für Demokratie und Toleranz (Vítěz soutěže Aktivně pro demokracii a toleranci),
- Comenius EduMedia Siegel (Cena Komenského EduMedia ocenění),
- Ausgewählter Ort im Land der Ideen (Vybrané místo v zemi nápadů),
- Erasmus EuroMedia Siegel<sup>32</sup> (Erasmus EuroMedia ocenění).

Metodu KIKUS lze tedy na základě dostupných hodnocení, reflexí a ocenění hodnotit jako výjimečnou svojí kvalitou a praktickým ověřením odbornou i laickou veřejností.

Obecně lze konstatovat, že v českém vzdělávacím prostředí chybí vhodné materiály pro cílenou jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku. České mateřské školy celkově postrádají metodické materiály a ucelený koncept, jaký nabízí pro práci s dětmi s OMJ právě metoda KIKUS, která v zahraničí dosahuje dobrých výsledků.

---

<sup>31</sup> Dostupné z: [http://www.kikus-muenchen.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Meinungen1\\_01.pdf](http://www.kikus-muenchen.de/fileadmin/user_upload/pdf/Meinungen1_01.pdf).

<sup>32</sup> Dostupné z: <http://www.kikus-muenchen.de/index.php?id=286>.

## EMPIRICKÁ ČÁST

### 5 ÚVOD

Empirická část diplomové práce je vytvořena na základě akčního výzkumu, který byl realizován v rámci podpůrného jazykového programu podle metody KIKUS pro děti s OMJ v předškolním věku. Následující kapitoly a podkapitoly nabízejí souhrnný pohled na tento výzkum - na jeho cíl a podcíle, výzkumnou otázku<sup>33</sup>, metodologii, na charakteristiku dětské skupiny a její proměny, na vybrané kazuistiky dětí, specifika uplatnění metody KIKUS a shrnutí průběhu akčního výzkumu.

### 6 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem uskutečněného akčního výzkumu bylo posouzení specifík uplatnění metody KIKUS<sup>34</sup> v podpoře osvojení českého jazyka jako druhého jazyka (dále ČJDJ) u dětí s OMJ v předškolním věku. Autorka si uvědomuje, že na základě dvouletého výzkumu v jedné MŠ není možné vyvozovat komplexnější závěry. Realizovaný výzkum je však prvním výzkumem tohoto charakteru, který se zaměřuje na zhodnocení metody KIKUS v kontextu českého předškolního vzdělávání<sup>35</sup>. Výzkum naznačuje určité oblasti a problémy, které by bylo potřeba zkoumat na větším výzkumném vzorku a které současně poukazují na řadu zajímavých poznatků.

#### 6.1 Podcíle výzkumu

Podcíli akčního výzkumu byly tyto:

- systematická jazyková podpora věkově heterogenní skupiny dětí<sup>36</sup> s OMJ v předškolním věku podle metody KIKUS ve vybrané mateřské škole během jednoho školního roku;
- soustavné sledování a dokumentace realizace této jazykové podpory;

---

<sup>33</sup> Na základě vytyčeného cíle si autorka položila pouze jednu hlavní výzkumnou otázku, k jejímuž zodpovězení napomohla samotná realizace jazykového kurzu podle metody KIKUS.

<sup>34</sup> Autorka využila pro výzkum německou verzi metody KIKUS a jejích materiálů.

<sup>35</sup> Podobné výzkumy byly v minulých letech uskutečněny ve velkém rozsahu v Německu (viz podkapitola 4.6). Za zmínku stojí například i tříletá studie TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) s podporou nadace Siemens Stiftung zkoumající účinnost metody KIKUS. (Siemens Stiftung, 2015)

<sup>36</sup> Metoda KIKUS doporučuje vytvářet jazykové homogenní skupiny (3 – 4, 4 – 5, 5 – 6 atd.), ale povoluje i možnost tvoření skupin smíšených (4 – 6, 5 – 7 atd.). (Garlin, 2008, s. 14 - 15)

- pedagogická diagnostika zaměřená na oblast rozvoje jazyka dětí navštěvujících jazykový kurz;
- vytváření kazuistik dětí s OMJ v předškolním věku;
- vymezení specifík uplatnění metody KIKUS pro výuku ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku ve vztahu k poznatkům získaným v rámci uskutečněného akčního výzkumu.

## **7 VÝZKUMNÁ OTÁZKA**

Hlavní výzkumnou otázkou byla tato:

Jaká jsou specifika uplatnění metody KIKUS v podpoře osvojení českého jazyka jako druhého jazyka u dětí s OMJ v předškolním věku?

## **8 METODOLOGIE**

### **8.1 Design výzkumu**

Empirická část diplomové práce vychází z poznatků získaných prostřednictvím tzv. akčního výzkumu. Jeho průběh se podle Hendla (2012, s. 136) „řídí podmínkami terénu. Uplatňují se především metody kvalitativního výzkumu. Dva kroky jsou však závazné. Na začátku se musí definovat problém praxe a cíl změn. Druhý krok se týká dalšího pokračování projektu.“ Pro ten je charakteristická neustálá akce, během níž výzkumník sbírá informace, realizuje praxi s účastníky výzkumu, reflektuje dosavadní činnost, reaguje na získané poznatky a testuje a rozvíjí nové procesy. (Hendl, 2012, s. 136 – 137)

V rámci akčního výzkumu autorka využila i tzv. případovou studii (též kazuistika), tedy výzkumnou strategii, „při níž je zkoumán jednotlivý případ (žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 188)

### **8.2 Výzkumné metody**

Hlavní výzkumnou metodou realizovaného akčního výzkumu bylo pozorování dětí s OMJ během jejich systematické jazykové podpory dle metody KIKUS. Autorka pozorovala děti s OMJ během každé realizované lekce, do svých poznámek si zapisovala jazykovou



produkcí dětí, jejich míru pozornosti, zapojení v lekci apod<sup>37</sup>. Pozorování dále uskutečňovala také skrze pořizované audio a videozáznamy těchto lekcí (viz podkapitola 8.5), na jejichž základě vytvářela doslovnou transkripci výroků svých i výroků dětí s OMJ. Tyto poznatky zanášela do kazuistik dětí, refletovala průběh lekce (to, co se podařilo nebo nepodařilo naplnit dle předpokladů v přípravách) a nakonec vytvářela závěry a východiska pro další lekce. Zároveň však také sledovala vývoj těchto dětí i mimo kurz (jejich činnosti v rámci pobytu v celé dětské skupině, tj. ve třídě a v prostoru mateřské školy). Vyjdeme-li z otázek Hendla (2012, s. 191) směřujících ke klasifikaci zvoleného pozorování, dojdeme k jednoznačnému závěru, že se v případě tohoto výzkumu jednalo o pozorování:

1. „skryté (účastníci děje o činnosti pozorovatele nevěděli);
2. zúčastněné (účastníkem děje byl i pozorovatel);
3. strukturované (pozorování bylo prováděno na základě předem daných pravidel);
4. v umělé situaci;
5. někoho jiného.“

S druhým zmíněným bodem pak také úzce souvisí, do jaké míry se výzkumník účastní pozorování. V tomto případě byla autorka jako pozorovatel tzv. úplným účastníkem, který „se stává rovnoprávným členem skupiny a tráví se skupinou většinu času. Členy skupiny neinformuje o své pravé totožnosti.“ (Hendl, 2012, s. 191)

Kromě pozorování zahrnula autorka do akčního výzkumu i vstupní dotazníky určené pro rodiče účastníků pozorování (viz podkapitola 8.5). Jednalo se o dotazníky používané metodou KIKUS zjišťující informace před začátkem kurzu<sup>38</sup>. Dotazník obsahoval otevřené otázky<sup>39</sup>, které zjišťovaly například, jakým jazykem se hovoří v rodinném prostředí dítěte, na jaké úrovni jsou jazykové schopnosti v českém jazyce u obou rodičů, jaká předškolní zařízení dítě dříve navštěvovalo apod.

---

<sup>37</sup> Nevyužívala k tomu zobecňující pedagogické pojmy, ale konkrétní výroky dětí a popis vzniklých situací (příklad: Michal byl dnes více soustředěný, konečně přinesl domácí úkol, zapojil se do hry „Já jsem tady“, řekl: Ty jsem tady.). Toto odpovídá doporučením metody KIKUS pro vedení dokumentace ze strany pedagoga. Z dokumentovaných výroků mu to umožňuje zpětně provést diagnostiku jazykové úrovně dítěte i jeho celkového zapojení do lekce, úrovně pozornosti dítěte apod.

<sup>38</sup> Rodičům byly dotazníky předány k vyplnění na přelomu října a listopadu 2013. Dotazování rodičů dětí, které byly přijaty v průběhu kurzu, proběhlo ve dvou případech v lednu 2014, v dalších dvou případech pak v březnu a květnu 2014.

<sup>39</sup> Vyplňování dotazníků bylo dobrovolné. Rodiče byly informováni, že vyplněné údaje budou použity anonymně pouze pro účely tohoto výzkumu a nebudou dále šířeny.

Pro zpracování teoretické části autorka mimo jiné využila i informace získané v dotazníkovém šetření mezi pracovníky neziskové organizace META, Centra pro integraci cizinců (dále CIC) a MŠMT. Otázky, které těmto pracovníkům autorka kladla prostřednictvím emailové komunikace, jsou součástí Přílohy 8. V té je za každou z těchto otázek uveden v závorce i měsíc a rok dotazování.

Autorka tak akční výzkum realizovala několika výzkumnými metodami (pozorováním, dotazováním rodičů dětí s OMJ i expertním dotazováním, pořizováním záznamů, transkripcí mluveného slova) a informace získané jejich prostřednictvím pak následně podrobila kvalitativní analýze a vyhodnocení dat.

### 8.3 Východiska výzkumu

Prvotním východiskem pro akční výzkum byla praxe autorky v předškolním vzdělávání v mateřské škole na Praze 5, kam v posledních letech dochází značný počet dětí s OMJ<sup>40</sup>. Ve školním roce 2012/2013 zde autorka vedla první kurz češtiny jako druhého jazyka pro tyto děti (tzv. *Promyšlenou podporu systematického začleňování cizinců do MŠ*<sup>41</sup>). Kurz probíhal jednou týdně po dobu třiceti minut formou různorodých tematických her a aktivit pro děti s OMJ podobných těm, které autorka nabízela i ostatním dětem v rámci běžného předškolního vzdělávání. Na začátku stejného školního roku získala autorka osvědčení z kurzu s názvem *Metodická pomoc učitelkám mateřských škol při práci s dětmi cizinci*, který vedla doc. PhDr. Marie Hádková, PhD., jež se specializuje právě na problematiku češtiny jako cizího jazyka<sup>42</sup>.

Průběžně autorka taktéž studovala příslušnou odbornou literaturu a internetové zdroje zabývající se jazykovou podporou dětí s OMJ (viz kapitola 15). Ústředním studijním materiálem se pro ni stala publikace *Die KIKUS-Methode* od Edgardis Garlin a doplňující didaktické materiály metody KIKUS.

Seznámení se s touto metodikou bylo celkově podnětné pro systematictější práci založenou na vědeckých základech a osvědčených postupech. Například Titěrová (2011) ve svém článku označovala problematiku vzdělávání žáků s OMJ jako metodicky

---

<sup>40</sup> Každoročně cca 15 procent dětí s OMJ v dané MŠ.

<sup>41</sup> Jednalo se o projekt mateřské školy volně navazující na její školní vzdělávací program určený primárně dětem s OMJ, které měly největší problémy s adaptací na nové prostředí a začleněním se do kolektivu ostatních dětí.

<sup>42</sup> Odborná činnost doc. PhDr. Marie Hádkové, PhD. se dle dostupných informací zaměřovala na problematiku českého jazyka jako jazyka cizího, nikoli druhého jazyka. (Národní knihovna České republiky - Slovanská knihovna, 2005) Zmiňovaný kurz byl ale zacílen primárně na práci pedagogů právě s dětmi s OMJ, pro něž je český jazyk jazykem druhým, případně třetím.

podhodnocenou. „Neexistují žádné oficiálně deklarované postupy v integraci nově příchozích žáků cizinců ani žádné oficiální výukové materiály, které by učitelé mohli okamžitě po příchodu žáků použít. Důsledkem je spíše intuitivní přístup, který není vždy podložen zkušenostmi, a přestože je často veden dobrým úmyslem, nemusí vždy dobře dopadat.“ (Titěrová, 2011)

Bylo nutné si i uvědomit problematičnost přenosu metod mezi jazykovými prostředími a nutnost reflektovat jazykové odlišnosti, rozdílnost vzdělávacího prostředí, fungování předškolních zařízení v České republice a Německu atd. Toto se stalo východiskem pro systematickou práci a hledání specifík využití metody KIKUS pro výuku českého jazyka jako druhého jazyka.

## **8.4 Organizační podmínky výzkumu**

Organizační podmínky výzkumu nebyly před jeho zahájením příliš ideální. Vedení mateřské školy zvažovalo, zda bude jazyková podpora pro děti s OMJ v daném školním roce (2013/2014) vůbec zapotřebí vzhledem k počtu přihlášených dětí cizinců. Až v polovině října 2013 došlo k definitivnímu rozhodnutí o možné realizaci výzkumu – byl naplněn potřebný počet dětí s OMJ a pro podpurný jazykový program byla schválena i metoda KIKUS a využití pracovních listů KIKUS (dále PL KIKUS) a dalších didaktických materiálů KIKUS. První lekce s dětmi s OMJ se však mohla uskutečnit až v polovině listopadu 2013 vzhledem k omezenému provozu MŠ na počátku školního roku. PL KIKUS pro každé dítě s OMJ objednané v polovině října došly z Německa až na počátku prosince. Do té doby musela autorka tuto nepříznivou situaci řešit kopírováním jednoho zakoupeného a jednoho zapůjčeného výtisku úrovně PL KIKUS 1 a 3<sup>43</sup>.

Autorka měla při základních přípravách oporu v nastudované metodě KIKUS a expertních konzultacích o této metodě a jejích materiálech, které v době výzkumu nebyly dostupné v českém jazyce.

## **8.5 Etapy výzkumu**

Výzkum tvořily celkem tři etapy:

### **1. Výchozí příprava:**

- konzultace s vedením mateřské školy o možnosti realizace výzkumu dle metody KIKUS,

---

<sup>43</sup> PL KIKUS 3 byly využity pro nejstaršího chlapce v kurzu pouze během prvních čtyř lekcí (do té doby, než-li přišly objednané výtisky PL KIKUS 1 a 2 pro každé dítě s OMJ).

- překlad a studium metody KIKUS (struktura a obsah lekce, zásady výuky apod.), studium dalších odborných textů týkajících se jazykové podpory dětí s OMJ,
- výběr úrovně PL KIKUS pro jednotlivé děti s OMJ, nákup PL KIKUS, desek a pastelek pro každé dítě s OMJ, nákup obrázkových karet KIKUS, písemný překlad všech pokynů v PL KIKUS do českého jazyka,
- setkání s rodiči dětí s OMJ a předání průvodních informací o podpůrném jazykovém programu podle metody KIKUS<sup>44</sup>; vytvoření české verze vstupního dotazníku pro rodiče dětí s OMJ podle metody KIKUS, jeho předání rodičům k vyplnění a zpětnému odevzdání,
- vytvoření české verze protokolů podle metody KIKUS pro zápis příprav a získaných dat,
- obsahové rozvržení kurzu, předběžná příprava lekcí podle metody KIKUS pro český jazyk,
- seznámení se s dětmi z kurzu – s jazykovým, sociálním, kulturním pozadím rodin na základě vyplněných vstupních dotazníků, diagnostika jazykové úrovně dětí, založení informací potřebných k následnému vytvoření kazuistik,
- obstarání záznamové techniky pro dokumentaci lekcí, zajištění souhlasu s natáčením ze strany vedení MŠ – záznamy určeny pouze pro dokumentaci<sup>45</sup>.

## **2. Průběžné přípravy a realizace kurzů:**

- přípravy na jednotlivé lekce – volba tématu, příprava struktury, obsahu a pomůcek,
- úpravy obsahu lekcí pro český jazyk,
- samotná realizace jednotlivých kurzů jednou týdně.

## **3. Průběžný sběr a zápis dat, sebereflexe:**

- zapisování docházky dětí,
- pořizování video či audionahrávek jednotlivých kurzů<sup>46</sup>,

<sup>44</sup> S pěti rodiči se autorka dorozuměla v českém jazyce. Jedni rodiče měli k dispozici vlastního tlumočníka. Jedni rodiče měli celkově obavu z komunikace v českém jazyce, a tak si vyžádali informace v písemné podobě. Se čtyřmi rodiči, jejichž děti byly přijaty do kurzu v průběhu školního roku, se autorka taktéž dorozuměla v českém jazyce.

<sup>45</sup> Rodiče neposkytli souhlas k přiložení záznamů k práci, proto jsou použity pouze pro analýzu lekcí a dále nejsou zveřejňovány.

- analýza videonahrávek a audionahrávek (zvl. analýza průběhu lekcí, konkrétních výroků dětí a jazykových specifik v použití ČJDJ pro metodu KIKUS),
- pedagogická diagnostika a doplňování kazuistik jednotlivých dětí s OMJ<sup>47</sup>,
- průběžná sebereflexe a její odraz v následujících lekcích.

#### 4. Závěrečná evaluace:

- průměrná docházka dětí,
- celkové hodnocení jednotlivých dětí – účast na kurzech, jejich jazykový vývoj v rámci kurzu,
- celková evaluace podpůrného jazykového programu realizovaného podle metody KIKUS,
- posouzení specifik uplatnění metody KIKUS – pro výuku ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku ve vztahu k získaným datům z akčního výzkumu.

## 8.6 Harmonogram výzkumu

Celková práce na výzkumu probíhala po dobu dvou let od začátku školního roku 2013/2014 až do konce školního roku 2015.

Počáteční dva a půl měsíce byly věnovány výchozím přípravám (viz podkapitola 8.5). V období od poloviny listopadu 2013 do konce června 2014 uskutečnila autorka 27 lekcí<sup>48</sup>. Ty probíhaly každý týden ve čtvrtek od 9:45 do 10:15 vždy po dobu 30 minut (v některých týdnech se lekce nekonaly vzhledem k vánočnímu volnu, vysoké absenci dětí, akcím mateřské školy a svátkům; případně se na základě podobných okolností přesunuly na jiný pracovní den). Těchto šest a půl měsíce autorka průběžně sbírala a zapisovala získaná data a reflektovala svoji práci.

V průběhu července 2014 se pak věnovala celkové evaluaci výzkumu. I v následujícím školním roce 2014/2015 pokračovala v další fázi výzkumu – opět vedla roční kurz jazykové podpory podle metody KIKUS, ovšem s jinou homogenní skupinou dětí s OMJ v předškolním věku. Poznatky z něj jsou v této práci využity k porovnání se specifiky

---

<sup>46</sup> Bylo zaznamenáno celkem 22 lekcí z 27 (na pět lekcí nebyla k dispozici funkční záznamová videotechnika, nahradila ji záznamová audiotechnika).

<sup>47</sup> Bylo prováděno po každé realizované lekci.

<sup>48</sup> Metodou KIKUS doporučený počet lekcí je 28 za rok.

vysledovanými v rámci hlavního podpůrného jazykového programu uskutečněného ve školním roce 2013/2014.

## **8.7 Lokace výzkumu**

Výzkum ve školním roce 2013/2014 probíhal na půdě mateřské školy U Železničního mostu na Praze 5, konkrétně v suterénní místnosti určené pro zájmové kroužky. Tento prostor měl cca 10 m<sup>2</sup>. Disponoval dvěma malými okny v horní části místnosti. Většinu této místnosti zabíraly dva dětské stoly sražené k sobě s deseti dětskými židlemi. Kromě tohoto nábytku zde byly ještě dvě uzavřené skříně, umyvadlo a stůl s počítačem a židlí pro pedagogy.

Jestliže vyjdeme z doporučení metody KIKUS, jak by měl prostor pro jazykovou podporu dětí s OMJ optimálně vypadat, dojdeme k několika závěrům. V případě tohoto výzkumu se jednalo o místnost velmi malou, s minimálním dosahem přirozeného světla (muselo se zde vždy svítit). Před každou lekcí bylo nutné oba stoly odsunout a přirazit k jedné ze skříní na konec místnosti, čímž se vytvořila určitá volná plocha pro utvoření kruhu ze židlí a pro pohybové aktivity (ty byly malým prostorem velmi omezené). Výhodou místnosti byla její výše položená okna (děti vizuálně nevyrušovalo dění venku), dále její neprůchodnost a izolovanost od tříd, šaten a zahrady mateřské školy. V místnosti zároveň nebyly kromě nábytku žádné další předměty (například hračky), které by odváděly pozornost dětí. Tu však občas poutaly hlasy zvenku a průtok vody trubkou vedenou přes tuto místnost.

## **8.8 Pomůcky**

Ve výzkumu byly využity následující záznamové a didaktické pomůcky.

Záznamové pomůcky:

- digitální fotoaparát,
- diktafon,
- prezenční listina dětí, výzkumný deník.

Výchozí didaktické pomůcky pro každé dítě s OMJ:

- pracovní listy KIKUS (dále PL KIKUS),
- uzavíratelné plastové desky,
- samolepky se jmény,
- pastelky.

Didaktické pomůcky v lekcích pravidelně využívané:

- razítko, razítkovací polštářek a malé bílé papírky,
- kouzelný šátek,
- dřevěné figurky dívky Mimi a chlapce Momo,
- kouzelný pytel.

Didaktické pomůcky používané v závislosti na tématu a jeho fázi:

- menší provedení obrázkových karet KIKUS,
- PL KIKUS,
- pomůcky k jednotlivým tematickým blokům a jazykovým jevům, které se s nimi pojí:
  - tablet (téma Já),
  - barevné papíry (čtyři základní barvy),
  - plyšové dítě (téma Tělo),
  - vánoční ozdoby (vločka, svíčka, dárek, koule, hvězda),
  - oblečení na panenky (šaty, kalhoty, čepice, svetr, triko, pláštěnka, kalhotky),
  - dřevěné figurky členů rodiny (máma, táta, bratr, sestra, babička, dědeček),
  - dřevěné figurky a kulaté obličejové kartičky s emocemi (veselá/veselý, smutná/smutný, ospalá/ospalý, naštvaný/naštvaná),
  - plastové jídlo,
  - plastová i plyšová minizvířata,
  - hračky (auto, vlak, stavebnice, lego, míč, medvěd, panenka),
  - miniatury nábytku (postel, židle, skříň, stůl, křeslo),
  - dřevěný dům,
  - plyšový klaun Verbi<sup>49</sup> (téma Činnosti / Slovesa),
  - plastový domeček s vkládacími geometrickými tvary (kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník),
  - barevné tvarové molitany (téma Formy; Ten – ta – to / Gramatický rod),

---

<sup>49</sup> Tato pomůcka je doporučována metodou KIKUS pro rozpoznávání a pojmenovávání sloves vyjadřující činnosti. Metoda KIKUS adaptovaná do českého jazyka používá výraz „Verbík“. Autorka však zvolila využití originálního nezdrobnělého výrazu „Verbi“, neboť v době akčního výzkumu nebyla ještě metoda KIKUS přeložena do češtiny (nyní je k dispozici interní pracovní verze metodiky, která vyjde v polovině roku 2016). Autorka tak sama musela hledat vhodná řešení.

- modrý šátek, vata, plyšové slunce (téma Počasí),
- plastové dopravní prostředky (vlak, loď, auto, letadlo).

Výše zmíněné didaktické pomůcky (vyjma těch výchozích a kromě obrázkových karet a PL KIKUS) patří do tzv. dalších podpůrných didaktických materiálů doporučovaných metodou KIKUS, jejichž konkrétní význam je přiblížen v Příloze 7.



## 9 POPIS TEMATICKÉHO A OBSAHOVÉHO ZAMĚŘENÍ JAZYKOVÉHO KURZU BĚHEM ŠKOLNÍHO ROKU

Témata z nabídky metody KIKUS (viz podkapitola 4.3) byla během výzkumu téměř pokryta, přestože se několik lekcí z organizačních důvodů neuskutečnilo (viz podkapitoly 8.4 a 8.6). Autorka zároveň využívala cyklického opakování, prohlubování a vzájemného prolínání témat – obvykle zařadila jedno hlavní téma dvakrát za sebou, ostatní témata v lekcích byla závislá na donesených nebo zadávaných domácích úkolech, na jejich prezentaci, seznámení se s nimi. Témata autorka volila s ohledem na konkrétní období školního roku a na aktuální témata a akce v mateřské škole přesně tak, jak doporučuje metoda KIKUS. Následující seznam představuje pořadí jednotlivých témat v průběhu výzkumu (první z nich bylo vždy tím ústředním):

- |  |  |
|--|--|
| 1. Já / Pracovní potřeby / Barvy,      | 15. Zvířata,                                       |
| 2. Já / Tělo / Barvy,                  | 16. Hračky / Zvířata,                              |
| 3. Tělo / Barvy / Čísla,               | 17. Hračky / Nábytek,                              |
| 4. Vánoce / Tělo / Barvy,              | 18. Bydlení,                                       |
| 5. Vánoce / Tělo,                      | 19. Bydlení / Hračky,                              |
| 6. Oblečení / Vánoce,                  | 20. Činnosti / Bydlení,                            |
| 7. Oblečení / Rodina / Barvy / Vánoce, | 21. Činnosti,                                      |
| 8. Rodina / Oblečení,                  | 22. Tvary / Já,                                    |
| 9. Rodina / Oblečení / Barvy,          | 23. Počasí / Tvary / Činnosti,                     |
| 10. Emoce / Rodina,                    | 24. Okolní svět / Počasí,                          |
| 11. Emoce,                             | 25. Ten – ta – to / Okolní svět,                   |
| 12. Jídlo / Emoce,                     | 26. Jídlo / Barvy / Ten – ta – to,                 |
| 13. Jídlo,                             | 27. Rodina / Ten – ta – to / Prázdniny / Činnosti. |
| 14. Zvířata / Jídlo,                   |  |

V posledních dvou lekcích se autorka s dětmi s OMJ znovu vrátila k tématům Jídlo a Rodina, aby se tak již známými a oblíbenými tématy v příjemné atmosféře s dětmi rozloučila před blížícími se prázdninami.

Obsahová výstavba lekcí vycházela ze struktury lekce podle metody KIKUS (viz Příloha 4). Pořadí fází u více jak poloviny lekcí vypadalo takto:

1. Píseň „Dobrý den“.

2. Prezenze (hra „Já jsem tady“ v různých modifikacích průběhu hry).
3. Počítání (hra Kolik nás dnes je? v různých modifikacích průběhu).
4. Rozhovor (spontánní či motivovaný).
5. Ukázka hotových domácích úkolů.
6. Razítko (odměna za hotové domácí úkoly).
7. Kouzelný pytel (hlavní téma).
8. Vedené jazykové cvičení.
9. Pohybová hra / Píseň / Báseň.
10. Zadání domácího úkolu.
11. Píseň „Nashledanou“.

V prvních jedenácti lekcích bylo před nebo za uvítací píseň zařazováno ještě klasické přivítání, kdy se děti jednotlivě navzájem zdravily různými formami. Rozhovor, ať už spontánní či motivovaný, se třináctkrát uskutečnil hned po uvítací písni a jednou byl přesunut až před fázi s kouzelným pytlíkem. Jedenkrát se také prezentoval hotový domácí úkol a předávala razítka již po písni „Dobrý den“, jelikož přinesl úkol pouze jeden chlapec z celkem osmi přítomných dětí. Ukázky hotových domácích úkolů byly vždy závislé na tom, zda je děti vůbec přinesly. Nové domácí úkoly se obvykle zadávaly jednou za dva týdny vzhledem k opakování tématu a k poskytnutí časové rezervy pro jejich splnění a přinesení<sup>50</sup>. Vedené jazykové cvičení se odvíjelo od obsahu kouzelného pytle. Byly k němu někdy využity i obrázkové karty KIKUS. Obsah lekce autorka několikrát doplnila dalšími aktivitami, například seznamováním se s nově příchozími dětmi s OMJ (o těchto změnách více v kapitole 10) a předáváním překvapení před Vánocemi a prázdninami. Tato mírná variabilita v rámci ustálené struktury odpovídá metodickým pokynům metody KIKUS.

Každá z výše uvedených fází plnila vždy určité jazykové vzdělávací cíle. Jejich následující pořadí odpovídá předchozímu pořadí jednotlivých fází.

1. Osvojení si základů společenského chování (umět pozdravit, přivítat se) formou zpěvu uvítací písně doprovázené pohybovým doprovodem.
2. Osvojení si interaktivních dovedností prostřednictvím vzájemné kontroly prezenze – rozvoj schopnosti předávat slovo druhému, klást mu otázky a odpovídat na otázky.

---

<sup>50</sup> Autorka během několika prvních lekcí dávala dětem nový domácí úkol každý týden. Děti však hotové úkoly nenosily pravidelně a úkoly se při jejich prezentaci následně hromadily. Proto autorka zvolila tento pro metodu KIKUS nestandardní postup.

3. Osvojení si kooperativních dovedností – rozvoj schopnosti vnímat jazykový projev druhého a posléze na něj navázat, pokračovat v číselné posloupnosti.
4. Osvojení si dovednosti vést rozhovor, reagovat na otázku souvislou a smysluplnou odpovědí, rozvoj schopnosti projevit své emoce a sdílet své poznatky.
5. Reaktualizace slovní zásoby – rozvoj schopnosti pojmenovávat a popisovat objekty na obrázku.
6. Jazykové vyjádření předpokladu a osvojení si základů společenského chování (umět poprosit a poděkovat).
7. Jazykové vyjádření předpokladu, rozvoj slovní zásoby.
8. Rozvoj schopnosti diskutovat o objektech, aplikovat slovní zásobu v jazykovém kontextu.
9. Využití slovní zásoby a její ukotvení v jazykovém kontextu hrou a zábavnou formou.
10. Uplatňování slovní zásoby v nově zadávaném domácím úkolu (rozvoj schopnosti pojmenovávat a popisovat objekty na obrázku) a osvojení si základů společenského chování (umět poprosit a poděkovat).
11. Osvojení si základů společenského chování (umět se rozloučit) formou zpěvu louchící písně doprovázené pohybovým doprovodem.

V následujících podkapitolách autorka představuje ukázkou tří protokolů s přípravami na první, druhou a poslední lekci, a jejich následné reflexe, aby na nich demonstrovala jazykovou progresi u dětí s OMJ během ročního kurzu realizovaného podle metody KIKUS. První lekce byla vybrána z toho důvodu, že je v KIKUS kurzu vždy výjimečná svým obsahem, neboť děti dostávají jednotlivé materiály. Druhou lekci autorka zařadila proto, že je oproti té první již typická svým obsahem.

Pracovní formy a hry byly v jednotlivých přípravách detailně rozepsány pro větší srozumitelnost a pochopitelnost principů činností. V reflexích autorka používala pro označení své osoby status lektorky v závislosti na své úloze vedení kurzu. Z důvodu ochrany osobních údajů účastníků kurzu kódovala autorka jména dětí označením chlapec / dívka ve spojení s iniciálou jména s tečkou (například dívka E.)

Pro dokreslení představy, jakým způsobem stoupala v průběhu kurzu jazyková náročnost činností, přidává autorka do Přílohy 9 ukázkou dalších čtyř vybraných protokolů s přípravami na lekce.

## 9.1 Příprava 1. lekce

<b>Kurz:</b> Jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku dle metody KIKUS			<b>Vedení kurzu:</b> Bc. Tereza Poláková		
<b>Lekce:</b> 1.		<b>Datum:</b> 14. 11. 2013	<b>Téma:</b> Já / Pracovní potřeby / Barvy / Čísla		
<b>Materiály:</b> šátek, kouzelný pytel, dřevěné figurky Mimi a Momo, pracovní listy úrovně 1 a 2 „To jsem já“, desky, samolepky, pastelky, prezenční listina					
Fáze	Pracovní formy / Hry	Výroky (U = učitelka, D = Dítě / Děti)	Slovní zásoba	Gramatika <sup>51</sup>	Interakční komunikační vzorce <sup>52</sup>
Pozdravení se a představení	Děti sedí v kruhu na židlích, vzájemně se zdraví. Nejdříve se představuje děttem U, děti její jméno opakují. Následně se představují jménem dětí, společně svá jména opakují. Nakonec jednotlivě číslovkou vyjadřují svůj věk.	U: Dobrý den! D: Dobrý den! U: Jmenuji se Tereza. Zkuste říct: Te-re-za. D: Te-re-za. U: Výborně! U: A jak se jmenuješ ty? D: (jméno dítěte). U + D: (jmé-no). U: Výborně! (potlesk) U: Je mi 26 let. (Jméno dítěte), kolik Ti je? D: Čtyři. Pět. Šest. U: Výborně! (potlesk)	Dobrý Den Jména dětí Čísla (4, 5, 6) Věk (4 roky / 5 let / 6 let)	Přídavné jméno Podstatné jméno Podstatná jména vlastní Číslovky základní  Oznamovací způsob Tázací způsob – Jak? Kolik?	Pozdrav  Představení se jménem Otázka U – odpověď D
Kouzelný pytel	Děti se seznamují s kouzelným pytlkem,	U: Podívejte, co jsem přinesla! To je kouzelný	Kouzelný Pytel	Přídavné jméno Podstatné jméno	

<sup>51</sup> Uvedené gramatické jevy odpovídají slovní zásobě na stejném řádku.

<sup>52</sup> Přehled interakčních komunikačních vzorců podle metody KIKUS viz Příloha 3. V přípravách lekcí jsou zahrnuty i další interakční komunikační vzorce, které metoda KIKUS ve svém přehledu nezmiňuje, protože byly autorkou metody doplněny až po vydání metodiky v návaznosti na reflexi pedagogické praxe.

	jednotlivě ho ohmatávají, hádají, co je uvnitř, posílají si ho v kruhu.	pytel! Zkuste říct: Kouzelný pytel. D: Kouzelný pytel! U: Výborně! A co v něm asi je? D: Hračka. U: Ano, možná.	Otevřená	Podstatná jména	Hádání
Mimi a Momo	Děti sledují, jak U postupně odkrývá z kouzelného pytle část těla dřevěné figurky Mimi. Děti pojmenovávají, co vidí. Mimi se jim pak představuje jménem. Děti se jí jednotlivě také představují jménem. Stejný proces se opakuje i s dřevěnou figurkou Momo.	U: Podíváme se, co v něm je? D: Ano! U: Co to je? (U odkrývá část těla Mimi) D: Hlava! U: Ahoj, já jsem Mimi. A kdo jsi ty? D: Já jsem (jméno dítěte). U: Výborně! (potlesk) U: A co je toto? D: Noha! U: Ahoj, já jsem Momo. A kdo jsi ty? D: Já jsem (jméno dítěte). U: Výborně! (potlesk)	Noha, ruka, hlava Jména dětí, Mimi, Momo Ahoj Já, ty Jsem, jsi	Podstatná jména Podstatná jména vlastní  Citoslovce Zájmeno osobní Sloveso být v 1. a 2. osobě č. j. Tázací způsob – Kdo? Co? Oznamovací způsob Komplexní výpověď	Otázka U – odpověď D Pojmenovávání částí těla Pozdrav
Desky	Děti sledují, jak U zpod šátku odkrývá desky. Děti se s nimi seznamují.	U: Mám pro vás ještě překvapení! Chcete ho vidět? D: Ano! U: Víte, co to je? D: Ne. U: To jsou desky.	Desky, papír  Oranžovou, bílou	Podstatná jména v 1. a 4. pádě č. j. Přídavná jména ve 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D  Pojmenovávání barev

	Společně diskutují o tom, co se do nich dává, jakou mají barvu. Nakonec o ně jednotlivě prosí a děkují za ně.	Zkuste říct: Des-ky. D: Des-ky. U: Výborně! A víte, co se do nich dává? D: Papír! U: Ano, papír, výborně! A jakou mají barvu desky? D: Oranžovou / Bílou. U: Chcete takové desky domů? D: Ano! U: Tak si o ně zkusíte říct, třeba takhle: Prosím desky. D: Prosím desky – děkuji. U: Výborně! (potlesk)	Prosím, děkuji	Sloveso prosit a děkovat v 1. osobě č. j. Komplexní výpověď	Prosba Poděkování
Samolepky	Děti se seznamují se samolepkami na jména. Jednotlivě sdělují U, jaké jméno na ně napíší. Společně opakují svá jména. Děti jednotlivě prosí o samolepky, děkují za ně. Dostávají od U popsané samolepky a lepí si je na desky.	Abychom si desky poznali, nalepíme si na ně samolepky. Zkuste říct: Sa-mo-lep-ky. D: Sa-mo-lep-ky. U: Výborně! Na Tvoji samolepku napíšeme...? D: (jméno dítěte). D: (jméno). U: Výborně! (potlesk) U: Kdo chce samolepku? D: Já! U: Tak si o ní zkusíte říct, třeba takhle: Prosím samolepku. D: Prosím samolepku – děkuji.	Samolepky  Jména Prosím, děkuji	Podstatné jméno v 1. a 4. pádě č. j. Podstatná jména vlastní Sloveso prosit a děkovat v 1. osobě č. j. Komplexní výpověď	Otázka U – odpověď D  Prosba Poděkování

		U: Výborně! (potlesk)			
Zadání domácího úkolu	U představuje a zadává dětem nový domácí úkol (pracovní list „To jsem já“), děti o úkol jednotlivě prosí a děkují za něj, následně si ho zakládají do desek.	Co teď do desek dáme? D: Papír! U: Ano, přinesla jsem každému jeden úkol. Doma do něj namalujete svého kamaráda, ano? D: Ano! U: Kdo chce takový úkol? D: Já! U: Tak si o něj zkusíte říct, třeba takhle: Prosím úkol. D: Prosím úkol – děkuji. U: Výborně! (potlesk)	Papír, úkol  Prosím, děkuji  Doma	Tázací způsob – Co? Podstatná jména ve 4. pádě č. j. Sloveso prosit a děkovat v 1. osobě č. j. Příslovce Komplexní výpověď	Otázka U – odpověď D  Prosba Poděkování
Pastelky	Děti se seznamují s pastelkami. Společně pojmenovávají jejich barvy. Jednotlivě o ně prosí a děkují za ně.	Když chceme něco namalovat, co k tomu potřebujeme? D: Pastelky! U: Ano, pastelky. Zkuste říct: Pas-tel-ky. D: Pas-tel-ky. U: Výborně! Jedny pastelky mám s sebou. Jakou barvu má tato pastelka? D: Červenou. U: Výborně! Každý dostane pastelky. Zkusíte si o ně říct, třeba takhle: Prosím pastelky. D: Prosím pastelky – děkuji. U: Výborně! (potlesk)	Pastelky  Červenou, modrou, zelenou, žlutou, hnědou, černou Prosím, děkuji	Podstatné jméno ve 4. pádě č. j. Tázací způsob – Jakou? Přídavná jména ve 4. pádě č. j.  Sloveso prosit a děkovat v 1. osobě č. j. Komplexní výpověď	Otázka U – odpověď D  Pojmenovávání barev  Prosba Poděkování

Závěrečná píseň „Nashledanou“ (melodie písně „Pec nám spadla“)	U zpívá dětem novou píseň a předvádí jim pohybový doprovod (mává a při tom chodí v kruhu). Děti nejprve pouze pozorují a naslouchají. Podruhé už se děti k U přidávají, mávají, chodí za sebou v kruhu a snaží se zpívat.	U + D: Nashledanou, nashledanou, příště zase přijdeme, nashledanou, nashledanou, už se na to těšíme! U: Výborně! (potlesk)	Nashledanou Příště, zase, už Na To Přijdeme, těšíme se	Citoslovce Příslovce Předložka Zájmeno ukazovací Sloveso přijít a těšit se v 1. os. č. mn. Oznamovací způsob	Zpěv Rozloučení Jednoduchá výpověď
---	---	---	--	--	--



## 9.2 Reflexe 1. lekce

První lekce obsahovala všechny části podle metody KIKUS, a to pozdravení a představení se, kouzelný pytel, Mimi a Momo, desky, samolepky, zadání domácího úkolu, pastelky a závěrečnou píseň. Jedinou fází s taškami<sup>53</sup> nemohla lektorka uskutečnit, jelikož na nákup tašek nezbyly finanční prostředky. Děti se seznámily s hlavními ritualizovanými činnostmi a byly jim rozdány výchozí materiály. Lekce i příprava na ni neměly standardní délku hlavní výukové části (část uvozená kouzelným pytlíkem) – ta obvykle obsahuje například tři různé činnosti se stoupající jazykovou náročností v rámci nového či opakovaného tématu (například se postupuje od rozpoznávání slov až po jejich včlenění do věty; od 1. ke 4. pádu). Témata přípravy byla v lekci naplněna – děti se vzájemně seznámily, poznaly pracovní materiály, se kterými v průběhu kurzu pracovaly, rozpoznávaly a pojmenovávaly barvy předmětů apod. V lekci byly respektovány všechny zásady výuky podle metody KIKUS (viz Příloha 5). Lekce, která proběhla v plánovaném časovém rozsahu 30 minut, se zúčastnilo všech sedm přihlášených dětí (chlapci D., M1., M2., M3. a dívky N., T. a E.<sup>54</sup>)

Lektorka tuto lekci uvedla pozdravením, které jí všechny děti opětovaly. Představila se dětem celou větou, ty pak společně její jméno opakovaly. Děti se poté také jednotlivě představovaly jménem – zajímavé bylo, že po vzoru předešlého opakování slov samy od sebe opakovaly vlastní jméno i jména ostatních. Pro sdělení věku použily děti verbální (základní číslovky) i neverbální formu (věk ukázaly na prstech ruky).

První představení kouzelného pytle doprovázelo nadšení, úsměvy a zvědavost dětí. Lektorka pomalu vytahovala kouzelný pytel zpod šátku a vytvářela tak napínavou atmosféru, která děti viditelně bavila. Obsah kouzelného pytle začal hádat jako první chlapec D., jenž po ohmatání pytle hádal, že je v pytli „ňáká hračka“. Ostatní děti jednotlivě opakovaly stejnou výpověď – s kopírováním slov a vět se lektorka setkávala i v běžném kolektivu dětí – některé se jednoduše po těch ostatních tzv. „opičily“. Dané lektorka přisuzuje tomu, že děti opakující se výpovědi berou jako určitou nápodobu a vidí v ní záruku úspěchu.

Při odhalování obsahu pytle měnila lektorka melodii hlasu tak, aby děti co nejvíce zaujala. Toto se velmi osvědčilo v průběhu celé lekce. Děti byly více zvědavé, napjaté a s úsměvem ve tváři očekávaly, co lektorka z pytle nakonec vytáhne. Nejdříve odhalila první

---

<sup>53</sup> Děti v této fázi měly dostat tašky na nošení desek s domácími úkoly.

<sup>54</sup> Tři děti z této skupiny opustily kurz v průběhu roku, jejich kauzistiky nejsou součástí této práce, proto na tomto místě autorka uvádí alespoň jejich věk a země původu: chlapec D. – 6 let, Bělorusko; chlapec M1. – 5 let, Rusko; dívka N. – 5 let, Ukrajina.

dřevěné figurce (Mimi) hlavu. Děti překvapivě uhodly hned napoprvé, že se jedná o panenku. Každé dítě si během představování podalo s Mimi ruku (v přípravě s tímto gestem lektorka nepočítala, ale napadlo ji dané spontánně během aktivity, a všechny děti to přijaly pozitivně). V této fázi lektorka předpokládala, že se děti Mimi představí celou větou, ale vyslovily opět pouze své jméno i přesto, že při každém podání ruky s Mimi opakovala lektorka komplexní výpověď „Ahoj, já jsem Mimi a kdo jsi ty?“. Ta měla za cíl vést děti k utvoření věty „Já jsem (jméno dítěte)“. Dřevěné figurce Momo odhalila lektorka nejdříve nohy, reakce dětí byly různorodé a překvapivé – „boty“ a „ruky“ (dívka N.), „táta“ (dívka E.). Představení proběhlo ve stejném duchu jako s Mimi, všechny děti se aktivně zapojily. Opět se osvědčila změna polohy hlasu – děti se pobaveně smály, když lektorka hovořila ústy Moma hlubším legračním hlasem.

Seznámení s deskami proběhlo dle očekávání – děti nerozpoznaly a nepojmenovaly, o co se jedná, ale slovo „desky“ společně opakovaly. Projevovaly nadšení a radost z dalšího odhaleného překvapení. Odhadovaly správně, že se do desek může dát například „pošta“ (chlapec D.), „papírek“ (dívka N.) a „obrázek“ (dívka E.). Rozpoznávání a pojmenovávání barev desek bylo omezené tím, že lektorka měla pro děti k dispozici desky pouze ve dvou barvách, a to v oranžové a bílé. Obě barvy děti rozpoznaly a pojmenovávaly je jak v 1., tak i ve 4. pádě č. j. Během prosby o desky a děkování za ně musela lektorka každému dítěti zvlášť připomenout obě fráze. Děti byly takto poprvé schopny o něco poprosit a poděkovat formou komplexní výpovědi. Pouze chlapec M2. se nezapojil, a tak lektorka vyzvala celou skupinu, aby mu pomohla (děti poprosily společně).

Děti byly velmi nadšené ze samolepek (jmenovek) potištěných obrázky aut a princezen ze známých pohádek. Slyšené slovo „samolepky“ stejně jako svá jména vyslovovaly srozumitelně, pomalu a přirozeně. Prosba o samolepku a poděkování za ni proběhlo stejně jako v případě fáze s deskami. Během lepení samolepek na desky děti volně diskutovaly o tom, jaké desky a samolepky mají.

Dívka E. pak správně usoudila, že do desek dáme „papírek“. Lektorka seznámila děti s novým domácím úkolem, ty spontánně reagovaly, že do něj nakreslí „princeznu“ (dívka N.), „kamaráda“ (chlapec M1.), „srdíčko“ (chlapec D.). Prosbu o úkol zvládly po připomenutí fráze všechny děti, na poděkování stále zapomínaly, ale po výzvě lektorky ho vždy doplnily. Snažily se ukládat úkol do desek samy, ale lektorka musela nakonec každému z nich pomoci, protože se jednalo o spisové desky s drukem, do nichž se jim papír špatně vkládal.

V další fázi se lektorka opětovně ptala, co potřebujeme ke kreslení – nejdříve odpověděla dívka E., že „maminku“, podruhé lektorka doplnila otázku předvedením kreslení rukou, ale nikdo na otázku neodpověděl, až napotřetí řekla dívka E. správně „pastelky“. Děti společně s lektorkou opakovaly toto slovo. Jedno balení pastelek lektorka vytáhla zpod šátku, děti nadšeně reagovaly. Původní otázku „Jakou barvu má tato pastelka?“ zaměnila lektorka za „Jaká je to barva?“, aby děti hned v první lekci nemusely odpovídat v těžším 4. pádě č. j., ale naopak v jednodušším 1. pádě č. j. Ukázalo se, že rozpoznávání a pojmenovávání barev dětem nečiní velké obtíže, a to i v případě černé a hnědé barvy, u nichž lektorka předpokládala, že s nimi děti problém mít budou. U prosby o pastelky a poděkování za ně byl u některých dětí znatelný pokrok – použily fráze samostatně bez předchozího připomenutí.

Seznámení s novou písní proběhlo ve dvou etapách. V té první děti naslouchaly zpěvu lektorky a pozorovaly její pohybový doprovod. V druhé etapě lektorka děti vyzvala, aby se k ní připojily. Děti se s lektorkou snažily opakovaně zpívat a píseň pohybově doprovázet. Návuk písně byl poprvé logicky velmi rozpačitý, protože skladba byla pro děti něčím úplně novým. Melodie písně, pohybový doprovod a celkové opakování dětem viditelně pomáhalo v osvojení si nových slov. Lektorka však u dětí i přesto pozorovala, že ve výslovnosti zatím spíše tápají a ve výsledku se věnují hlavně pohybovému doprovodu.

### 9.3 Příprava 2. lekce

Kurz: Jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku dle metody KIKUS			Vedení kurzu: Bc. Tereza Poláková		
Lekce: 2.		Datum: 21. 11. 2013	Téma: Já / Tělo / Barvy		
Materiály: šátek, kouzelný pytel, dřevěné figurky Mimi a Momo, pracovní listy úrovně 1 a 3 „Barvy“, pastelky, jeden list papíru A4, razítko, razítkovací polštářek, malé bílé papírky, tablet, krabice s barevnými plastovými míčky (ve čtyřech základních barvách korespondujících s barvami v pracovních listech „Barvy“), prezenční listina					
Fáze	Pracovní formy / Hry	Výroky (U = učitelka, D = Dítě / Děti)	Slovní zásoba	Gramatika	Řečové komunikační vzorce
Pozdravení se, rozhovor	Děti sledují, jak U odkrývá Mimi a Momo zpod šátku. Děti se s Mimi a Momo zdraví v kruhu. U se Mimi a Moma ptá, s čím si rádi hrají – oni pak jednotlivě odpovídají. Děti posléze odpovídají na stejnou otázku.	U: Podívejte, kdo je tu s námi! Víte, kdo to je? D: Ne! U: To je Mimi. Ahoj děti! D: Ahoj! U: A to je Momo. Ahoj, děti! D: Ahoj! U: Mimi, s čím si ráda hraješ? Mimi: Ráda si hraju s panenkou. U: Momo, s čím si rád hraješ? Momo: Rád si hraju s vlaky a auty. U: A co ty, (jméno dítěte), s čím si rád/-a hraješ? D: Rád/-a si hraju s autem / s panenkou. U: Výborně! (potlesk)	Ahoj Jména dětí, Mimi, Momo Já, ty To Je  Rád/-a Hraju si  Otevřená	Tázací způsob –Kdo? S čím? Citoslovce Podstatná jména vlastní  Zájmena osobní Zájmeno ukazovací Sloveso být ve 3. osobě č. j. Přídavné jméno jmenné Sloveso hrát si v 1. osobě č. j. Oznamovací způsob Komplexní výpověď	Otázka U – odpověď D Pozdrav         Vyprávění
Prezence	U provádí kontrolu	U: Je tady (jméno dítěte)?	Jména dětí	Podstatná jména vlastní	Otázka U – odpověď D

	prezence. Každé dítě, na které dojde řada, na sebe ukazuje prstem a odpovídá.	D: Tady jsem! U: Výborně! (potlesk)	Já, ty Jsem, je  Tady	Zájmena osobní Sloveso být v 1. a 3. osobě č. j. Příslowce Oznamovací způsob Tázací způsob Komplexní výpověď	
Počítání	Děti si postupně stoupají a při tom říkají své číslo – počítají popředu. Pak počítají pozpátku – říkají opět své číslo a postupně si sedají. Na konci všechny děti vyskočí ze židle a naznačí tak pohybově start rakety, který jim naznačuje nulu.	U: Děti, kolik nás tu dnes je? D: Jedna, dva, tři, čtyři, pět! U: Výborně! (potlesk) Teď to zkusíme pozpátku! Budeme startovat raketu. D: Pět, čtyři, tři, dva, jedna, nula, START! U: Výborně! (potlesk)	Čísla (0 - 5) Start  Raketu	Tázací způsob – Kolik? Číslovky základní Podstatné jméno v 1. pádě č. j. Podstatné jméno ve 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D Počítání
Píseň „Dobrý den“ (melodie písně „Prší, prší“)	U zpívá dětem novou píseň a předvádí jim pohybový doprovod (mává jednou rukou, naznačuje oběma rukama velký kruh, tleská, dupe, mává	U + D: Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den. Máme ruce na tleskání, máme nohy na dupání. Dobrý den, dobrý den, dneska zlobit nebudem! U: Výborně! (potlesk)	Dobrý, krásný Den, ruce, nohy, tleskání, dupání Dneska Na Máme, nebudem	Přídavná jména Podstatná jména v 1. a 4. pádě č. j. Příslowce Předložka Sloveso mít a nebýt v 1. os. č. mn.	Zpěv Pozdrav Jednoduchá výpověď

	opět jednou rukou a dělá prstem tytyty). Děti nejprve pouze pozorují a naslouchají. Podruhé už se děti k U přidávají, snaží se zpívat a píseň pohybově doprovázet.		Zlobit	Sloveso zlobit v infinitivu Oznamovací způsob Komplexní výpověď	
Ukázka hotových domácích úkolů	Děti jednotlivě prezentují svůj hotový domácí úkol (pracovní list „To jsem já“) – sedí v kruhu, drží v ruce svůj hotový domácí úkol, jednotlivě ho ukazují ostatním, každému dítěti je vždy kladena minimálně jedna otázka.	U: Podíváme se teď na vaše domácí úkoly? D: Ano! U: (Jméno dítěte), kdo to je? D: To jsem já. U: Výborně! (potlesk) A co máš na sobě? D: Kalhoty / Šaty / Triko / Boty.	To Jsem, je  Já Máš  Na Sobě  Kalhoty, šaty, triko, boty	Tázací způsob – Kdo? Co? Zájmeno ukazovací Sloveso být v 1. a 3. osobě č. j. Zájmeno osobní Sloveso mít ve 2. osobě č. j. Předložka Zájmeno osobní zvrtné Podstatná jména ve 4. pádě č. j. Oznamovací způsob	Otázka U – odpověď D          Popis
Razítko	Děti sledují, jak U odkrývá zpod šátku razítko.	U: Podívejte, co jsem vám přinesla! Víte, co to je? D: Ne. U: To je razítko.	Obrázek, pes	Tázací způsob – Co? Jaký? Podstatná jména	Otázka U – odpověď D Hádání

	Jednotlivě hádají, jaký je na něm obrázek, U dětem napovídá, děti znovu hádají. Obrázek po jeho odkrytí pojmenovávají. Děti následně o razítko jednotlivě prosí a děkují za něj.	D: Ra-zít-ko. U: Jaký je tam asi obrázek? D: Je tam (předmět)? U: Ano, možná. Trochu vám pomohu. Je to zvíře, má čtyři nohy a štěká. D: Pes! U: Ano, pes, výborně! To je pes. D: To je pes. U: Každý teď dostane razítko. Zkusíte si o něj říct, třeba takhle: Prosím razítko. D: Prosím razítko – děkuji. U: Výborně! (potlesk)	To Tam Je  Prosím, děkuji  Razítko  Otevřená	v 1. pádě č. j. Zájmeno ukazovací Příslovce Sloveso být ve 3. osobě č. j. Sloveso prosit a děkovat v 1. osobě č. j. Razítko v 1. a 4. pádě č. j. Oznamovací způsob Komplexní výpověď	Prosba Poděkování
Kouzelný pytel	Děti jednotlivě ohmatávají pytel, hádají, co je uvnitř, předávají pytel dalšímu dítěti. Jakmile se všechny děti v hádání vystřídají, společně z něj čarují (s pohybovým doprovodem – krouží oběma rukama, počítají na prstech). Každé dítě pak z pytle	U: Víte, co to je? D: Ne. U: To je kouzelný pytel! Co tam je? D: Je tam (předmět). U: Ano, možná. Podíváme se dovnitř? D: Ano! U + D: Abrakadabra, jedna, dva, tři, abrakadabra, otevři se mi! (opakovaně) U: Vytáhni jednu věc. Co to je? D: Pastelka. U: Výborně! (potlesk)	To Je  Kouzelný Pytel, pastelka  Tam Abrakadabra Jedna, dva, tři Otevři se, vytáhni	Tázací způsob – Co? Zájmeno ukazovací Sloveso být ve 3. osobě č. j. Přídavné jméno Podstatná jména v 1. pádě č. j. Příslovce Citoslovce Číslovky základní Sloveso otevřít a vytáhnout ve 2. osobě č. j.	Otázka U – odpověď D      Hádání Čarování  Instrukce k jednání

	vytahuje jednu pastelku.		Mi	Zájmeno osobní ve 3. pádě č. j. Oznamovací způsob Rozkazovací způsob	
Kreslíme panáčka	Každé dítě má za úkol dle pokynu U a následně pokynů dětí (U jim postupně předává svou roli) nakreslit pastelkou vytaženou z kouzelného pytle část/-i těla. Děti se pak na výsledný obrázek dívají a volně reagují.	U: To je papír. Pa-pír. D: Pa-pír. U: Nakreslíme na něj společně panáčka. U: Nakresli jednu hlavu. (dítě nakreslí část těla) D: Nakresli dvě oči. (dítě nakreslí část těla) U: Výborně! Podívejte se na panáčka (smích, potlesk).	Papír  Nakresli  Jeden / jednu / jedno, dvě Panáčka, hlavu, krk, břicho, nohy, ruce, oči, uši, pusy, nos, vlasy	Podstatné jméno v 1. pádě č. j. Sloveso nakreslit ve 2. osobě č. j. Číslovky základní ve 4. pádě č. j. Podstatná jména ve 4. pádě č. j.  Rozkazovací způsob Komplexní výpověď	Instrukce k jednání
Foto Já - Ty	U seznamuje děti s tabletem. Děti před ním pózují a U fotí pomocí něj portréty dětí. Děti se vyzývají ke střídání. Na závěr si prohlíží pořízené fotografie a společně pojmenovávají části	U: Teď se budeme fotit! Víte, co to je? D: Tablet. U: Ano, to je tablet. A teď jsi na řadě ty. D: Teď jsi na řadě ty! U: Výborně! (potlesk) U: Podívej, co má tady? D: Hlavu / krk / břicho / nohy / ruce / oči / uši / pusy / nos / vlasy. U: Výborně! (potlesk)	To Jsi, je  Tablet Teď Na Řadě  Ty	Tázací způsob – Co? Zájmeno ukazovací Sloveso být ve 2. a 3. osobě č. j. Podstatné jméno Příslovce Předložka Podstatné jméno v 6. pádě č. j. Zájmeno osobní	Otázka U – odpověď D





	Jednotlivě prosí o úkol, děkují za něj, následně si ho zakládají do desek.	jazyce. Jakou barvu má tahle bota? D: Zelenou / modrou / červenou / žlutou. U: Výborně! (potlesk) U: Chcete takový úkol domů? D: Ano! U: Zkusíte si o něj říct, třeba takhle: Prosím úkol. D: Prosím úkol – děkuji. U: Výborně! (potlesk)	Bota  Zelenou, modrou, žlutou, červenou Prosím, děkuji	v 1. pádě č. j. Podstatné jméno v 1. pádě č. j. Přídavná jména v 4. pádě č. j. Sloveso prosit a děkovat v 1. osobě č. j. Oznamovací způsob Komplexní výpověď	Pojmenovávání barev  Prosba Poděkování
Závěrečná píseň „Nashledanou“ (melodie písně „Pec nám spadla“)	Děti se společně snaží zpívat píseň a pohybově ji doprovázet (máváním a chůzí v kruhu). Zpívají ji pak opakovaně i při odchodu do tříd.	U + D: Nashledanou, nashledanou, příště zase přijdeme, nashledanou, nashledanou, už se na to těšíme!	Nashledanou Příště, zase, už Na To  Přijdeme, těšíme se	Citoslovce Příslovce Předložka Zájmeno ukazovací Sloveso přijít a těšit se v 1. os. č. mn. Oznamovací způsob	Zpěv Rozloučení Jednoduchá výpověď

## 9.4 Reflexe 2. lekce

Druhá lekce obsahovala všechny části podle metody KIKUS. Děti se seznámily s novými ritualizovanými činnostmi – s rozhovorem, kontrolou prezence, počítáním, písni „Dobrý den“, ukázkou hotových domácích úkolů, razítkem (hádáním obrázku, prosbou o něj a děkováním za něj) a s hádáním, čarováním a vytahováním předmětů z kouzelného pytle. Lekce zahrnovala i tři nové jazykové činnosti. V rámci malování panáčka si děti procvičily pasivní slovní zásobu z tématu Tělo, během fotografování se děti vrátily k minulému tématu Já, při pohybové hře si děti zopakovaly rozpoznávání a pojmenovávání barev. V lekci byly respektovány všechny zásady výuky podle metody KIKUS (viz Příloha 5). Lekce, která proběhla v plánovaném časovém rozsahu 30 minut, se zúčastnilo pět ze sedmi přihlášených dětí (chlapec D., M2., M3. a dívky E. a T.).

V úvodní fázi lektorka pomalu odkrývala Mimi a Momo zpod šátku. Chlapec D. a dívka E. si spontánně zakryli oči a říkali, že se nedívají – chtěli se nechat překvapit. Ostatní děti zvědavě přihlížely. Po odkrytí obou dřevěných figurek naznačila lektorka intonací hlasu nadšení, děti se usmívaly. Z minulé lekce si ještě nepamatovaly jména Mimi a Momo, pouze dívka E. pojmenovala Mimi jako „mimi...nko“ (byl zde patrný náznak toho, že jí v paměti zřejmě jméno uvízlo i přesto, že z původního „mimi“ vzniklo slovo „miminko“). V této fázi došlo narozdíl od první lekce k obměně formy pozdravu – děti zdravily Mimi a Momo slovem „Ahoj“. Do rozhovoru se zapojily aktivně všechny děti, avšak v odlišné jazykové úrovni. Chlapec D. dokázal utvořit komplexní výpověď, odpovídal na doplňující otázky. Dívka E. se o dané pokoušela, ale její odpověď na otázku nedávala příliš smysl (opakovala slova, ve větě chybělo sloveso vyjadřující činnost). Dívka T. a chlapec M3. odpověděli jednoslovně – dívka sdělila, že si ráda hraje „s panenkou“, chlapec řekl jen „auto“ – redukoval tedy odpověď na jedno slovo v 1. pádě. Chlapec M2. odpověděl jednou větou ve svém mateřském jazyce.

Při kontrole docházky všechny děti odpovídaly na otázku lektorky „jo“, po její výzvě však dokázaly zopakovat cílovou komplexní výpověď.

Pobídka k počítání vzbudila u dívky E. a chlapce D. velkou pozornost – začali počítat sami. Lektorka je nechala dopočítat a pochválila je. Následně všechny děti pobídla ke společnému počítání. Aby děti pochopily jeho princip podle metody KIKUS, podávala lektorka každému dítěti ruku (navázala tak kontakt dotekem dle zásad výuky metody KIKUS) a tou je vedla k postavení se. Při počítání pozpátku pokládala lektorka dětem ruku na rameno

a pobízela je naopak k posazení. S blížícím se startem rakety dramatizovala situaci intonací hlasu, ta nakonec vyústila v radostný výskok a hlasitý výkřik dětí. Na konci počítání pozpátku bylo zřejmé, že děti nepočítaly se zahrnutím nuly, nicméně lektorka jim nulu včas naznačila verbálně i neverbálně (ukázala nulu na prstech ruky) a děti ji do počítání doplnily.

Nácvik nové písničky probíhal ve stejném duchu jako nácvik závěrečné písničky v první lekci. Většina dětí (výjimku tvořili chlapec M2. a M3., kteří činnost pouze pozorovali) se snažila zapojovat jazykově i pohybově. Děti sledovaly pohyby a ústa lektorky, což jim v osvojování si nových slov a pohybů viditelně pomáhalo.

První ukázka domácích úkolů proběhla ve velmi příjemné atmosféře. Děti se sice zpočátku trochu styděly, když se obrátila pozornost přímo na ně a jejich úkol, ale po projevení uznání a pochvaly za práci se usmívaly a působily spokojeně. Děti pojmenovávaly osobu na obrázku zpravidla jednoslovně („můj kamarád“ – chlapec D., „maminka“ – dívka E., „já“ – dívka T., „můj papa“ – chlapec M2 – opět použil mateřský jazyk). Lektorka je vedla k následnému utvoření cílové komplexní výpovědi. Všechny děti dokázaly jednoslovně popsat, jaké oblečení má osoba na sobě. Jediný, kdo úkol nepřinesl, byl chlapec M3., kterého se lektorka snažila zapojit alespoň do prezentace úkolů ostatních dětí.

Razítko dle předpokladu děti nerozpoznaly a nepojmenovaly. Po tom, co jim lektorka slovo „razítko“ připomněla, ho děti společně opakovaly. Při hádání obrázku na razítko odpovídaly všechny děti jednoslovně, ale lektorka je opět vedla k opakování komplexní výpovědi. Chlapec D. uhodl nápovědu, která měla dětem pomoci uhodnout obrázek. Po jeho odhalení společně opakovaly „To je pes.“. Všechny děti dokázaly zopakovat prosbu o razítko a poděkování za něj. Chlapec M3. dostal razítko na malý bílý papírek, který měla lektorka připravený pro případ, že by někdo zapomněl úkol přinést. Vyhnula se tak tomu, aby dítě nabylo pocitu neúspěchu. Papírek s razítkem měl zároveň dítěti úkol příště připomenout. Děti projevovaly ze získaných razítek radost.

Hádání obsahu kouzelného pytle doprovázelo napětí, zvědavost a veselá nálada dětí. Aktivně se do něj zapojily tři děti („klacky, dřívka“ – chlapec D., „balabán“ – dívka E. – použití mateřského jazyka, „tužky“ – dívka T.), kterým lektorka na základě jejich jednoslovné odpovědi sdělovala komplexní výpověď, a děti ji následně opakovaly. Dva chlapce M2. a M3. se lektorce nepodařilo zapojit (neodpovídali, jen kývali hlavou) i přesto, že jim dala dostatečný prostor na promyšlení odpovědi. Lektorka nakonec slovně vyjádřila pochopení pro vzniklou situaci vzhledem k tomu, že se jednalo o novou činnost. Po hádání

vyzvala lektorka děti k čarování z kouzelného pytle. Pomalu a zřetelně vyslovovala jednotlivá slova nového zaklínadla, opět při tom pracovala s intonací hlasu, kroužila nad pytlek oběma rukama a počítala na prstech ruky, děti se k ní spontánně přidávaly. Tato činnosti děti velmi bavila. V absolutní tichosti pak děti napjatě sledovaly, co bude po výzvě lektorky z kouzelného pytle vytaženo. Dívka E. zvolávala spontánně slovo „tužka“, když uviděla, co vytáhl první z chlapců. Lektorka dívku citlivě opravila větou „To je pastelka.“ Chlapec D. a dívky E. a T. pak samostatně pojmenovali předmět slovem „pastelka“ (s touto jednoslovnou odpovědí lektorka počítala v přípravě lekce), chlapec M3. stejným slovem, avšak v množném čísle, chlapec M2. nepojmenoval předmět vůbec.

Do malování panáčka se podařilo lektorce aktivně zapojit všech pět dětí. Během pokynů ukazovala lektorka na příslušné části těla a neverbálně pobízela každé dítě ke kresbě na papír. Všem dětem se podařilo nakreslit část/-i těla, které jim lektorka a posléze i všechny děti zadaly (podařilo se předat dětem roli, ale děti zadávaly pokyny pouze jednoslovnou formou). Každé dítě ve výsledku kreslilo na papír celkem dvakrát, aby se vyčerpaly všechny hlavní části těla a vznikl tak celistvý obrázek. Prohlížení výsledného legračního panáčka provázel smích dětí.

Fotografování tabletem děti velmi zaujalo, nedočkavě čekaly, až na ně přijde řada. Chlapec D. jako jediný toto zařízení rozpoznal a pojmenoval. Většina dětí slyšenou cílovou komplexní výpověď zjednodušovala na „teď ty“, ale lektorka každému dítěti zvlášť vždy znovu celou větu opakovala a děti opakovaly s ní. Děti pak sborově po fotografování jednoslovně rozpoznávaly a pojmenovávaly části těla dětí na fotografiích.

Pohybovou hru „Barvy“ podle metody KIKUS lektorka upravila v závislosti na omezeném počtu barev desek dětí (viz příprava této lekce). Pro tuto činnost tedy zvolila barevné míčky ve čtyřech základních barvách. Kromě chlapce M3., který barvu pojmenoval přídatným jménem v 1. pádě č. j., použily všechny děti pro vyjádření barvy přídatné jméno ve 4. pádě č. j. Do následné pohybové hry se pro názornost lektorka taktéž zapojila. Při prvním pokynu lektorky měly tendenci zvedat míček všechny děti. Opakováním činnosti děti však pomalu začaly chápat princip hry.

Předchozí činnost připravila děti na téma Barvy v novém domácím úkolu. Děti společně rozpoznávaly a pojmenovávaly čtyři základní barvy ve 4. pádě č. j. (v případě pracovního listu úrovně 1) a i další barvy (v případě pracovního listu úrovně 3, který dostával ve skupině

nejstarší a nejpokročilejší chlapec D.). Všechny pět dětí dokázalo pouze na základě opakovaně slyšených komplexních výpovědí o úkol poprosit a poděkovat za něj.

Lektorka děti vyzvala k rozloučení se závěrečnou písní. Děti sice píseň již v minulé lekci slyšely, zpívaly a doprovázely pohybem, ale ke zpěvu a pohybovému doprovodu se přidaly až s prvními slovy lektorky. Snažily se opakovat jednotlivá slova, která lektorka při zpěvu rozkládala na slabiky – děti tak měly dostatek času na to, aby případně mohly samostatně odvozovat další slabiky slova.

## 9.5 Příprava 27. lekce

Kurz: Jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku dle metody KIKUS			Vedení kurzu: Bc. Tereza Poláková		
Lekce: 27.		Datum: 27. 6. 2014	Téma: Rodina / Ten – ta – to / Prázdniny / Činnosti		
Materiály: šátek, kouzelný pytel, dřevěné figurky Mimi a Momo, zbytek pracovních listů, razítko, razítkovací polštářek, malé bílé papírky, dřevěné figurky (máma, táta, bratr, sestra, babička, dědeček), dvě molitanová kolečka (modré – Ten, červené – Ta), prezenční listina, překvapení (balíček se sladkostmi)					
Fáze	Pracovní formy / Hry	Výroky (U = učitelka, D = Dítě / Děti)	Slovní zásoba	Gramatika	Interakční komunikační vzorce
Píseň „Dobrý den“ (melodie písně „Prší, prší“)	Děti společně zpívají píseň na přivítanou s pohybovým doprovodem během a po příchodu na lekci (děti mávají jednou rukou, naznačují oběma rukama velký kruh, tleskají, dupají, mávají opět jednou rukou a dělají prstem tytyty)	U + D: Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den.  Máme ruce na tleskání, máme nohy na dupání. Dobrý den, dobrý den, dneska zlobit nebudem! U: Výborně! (potlesk)	Dobrý, krásný  Den, ruce, nohy, tleskání, dupání  Dneska  Na  Máme, nebudem          Zlobit	Přídavná jména  Podstatná jména v 1. a 4. pádě č. j.  Příslovce  Předložka  Sloveso mít a nebýt v 1. os. č. mn.  Sloveso zlobit v infinitivu  Oznamovací způsob  Komplexní výpověď	Zpěv  Pozdrav          Jednoduchá výpověď
Prezence	Děti hrají hru „Já jsem tady“. Hovoří jednotlivě, případně s dopomocí skupiny, předávají si slovo	D: Já jsem tady, ty jsi tady, je tady i (jméno dítěte)?  D: Tady jsem!  U: Výborně! (potlesk)	Jména    Já, ty  Jsem, jsi, je	Podstatná jména vlastní  Zájmena osobní  Sloveso být v 1., 2. a 3. os. č. j.	Kontrola prezence

	podle jména, které je naposledy vysloveno.		Tady	Příslovce Oznamovací způsob Tázací způsob Komplexní výpověď	
Pozdravení se, rozhovor	Děti sledují, jak U odkrývá Mimi a Momo zpod šátku. Děti se s Mimi a Momo zdraví v kruhu. Mimi a Momo vypráví, co budou dělat o prázdninách. Děti pak jednotlivě také.	D: Mimi a Momo! U: Dobré ráno, děti! D: Dobré ráno! Dobré ráno Mimi a Momo! Mimi: Já se těším na prázdniny. Pojedu k moři. Momo: Já se taky těším na prázdniny. Pojedu k babičce a budu se u ní koupat v bazénu. Co budeš dělat o prázdninách ty, (jméno dítěte)? D: (libovolné). U: To se máte na co těšit, výborně!	Dobré Ráno Mimi, Momo  Otevřená	Přídavné jméno Podstatné jméno Podstatná jména vlastní Oznamovací způsob Tázací způsob Komplexní výpověď	Pozdrav  Pojmenovávání Mimi a Momo Otázka U – odpověď D Vyprávění
Ukázka hotových domácích úkolů	Děti jednotlivě prezentují svůj hotový domácí úkol (pracovní list „Ten – ta – to“ <sup>55</sup> ) –	U: Podívejte, (jméno dítěte) nám ukáže svůj úkol. Co je tady? D: Tady je obloha.	Tady Obloha, tráva, růže,	Tázací způsob – Co? Jakou? Příslovce Podstatná jména	Otázka U – odpověď D  Pojmenovávání objektů

<sup>55</sup> Pracovní list nabízel určování gramatických rodů u tří slov (der Himmel – obloha; die Rose – růže; das Gras – tráva), z nichž pouze jedno mělo shodný gramatický rod jak v německém, tak českém jazyce. Proto se v přípravě počítalo s určováním gramatických rodů i u dalších objektů na obrázku – viz Slovní zásoba a Gramatika.



	sedí v kruhu, drží v ruce svůj hotový domácí úkol <sup>56</sup> , jednotlivě ho ukazují ostatním, každému dítěti je vždy kladena minimálně jedna otázka.	U: Jakou má barvu? D: Má modrou barvu. U: Obloha je ten, ta nebo to? D: Ta obloha. U: Výborně! (potlesk)	myš Strom, mrak  Slunce  Modrou, zelenou, červenou, žlutou, bílou Barvu  Ten, ta, to Co Nebo Je, má	ženského rodu Podstatná jména mužského rodu Podstatné jména středního rodu Přídavná jména ve 4. pádě č. j.  Podstatné jméno ve 4. pádě č. j. Zájmena ukazovací Zájmeno tázací Spojka Sloveso být a mít ve 3. osobě č. j. Oznamovací způsob Komplexní výpověď	Pojmenovávání barev      Určování gramatických rodů  Jednoduchá výpověď
Razítko	Děti sledují, jak U odkrývá zpod šátku razítko. Jednotlivě hádají, co je na něm za obrázek. Následně o razítko	U: Mám pro vás odměnu za hotové úkoly! D: Razítko! U: Ano, razítko. Je na něm dopravní prostředek. Jaký dopravní prostředek myslíš, že tam je?	Obrázek  Auto	Tázací způsob – Co? Jaký? Podstatné jméno ve 4. pádě č. j. Podstatné jméno v 1. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D

<sup>56</sup> V této přípravě lekce se počítalo s tím, že budou dodatečně prezentovat svůj úkol tři děti, které ho minule nepřinesly (všechny tyto tři děti dostávaly po celý rok pracovní listy úrovně 1).

	jednotlivě prosí a děkují za něj.	D: Myslím, že tam je (...). U: Ano, možná. U: Je tam auto! D: Auto! U: Chcete takové razítko? D: Ano! U: Tak si o něj zkusíte říct, třeba takhle: Chci prosím dostat razítko. D: Chci prosím dostat razítko – děkuji Vám. U: Výborně! (potlesk)	Razítko  Myslím  Že Tam Je  Otevřená Chci  Prosím, děkuji  Dostat Vám	Razítko v 1. a 4. pádě č. j. Sloveso myslet v 1. osobě č. j. Spojka Příslovce Sloveso být ve 3. osobě č. j. Podstatná jména Sloveso chtít v 1. osobě č. j. Sloveso prosit a děkovat v 1. osobě č. j. Sloveso v infinitivu Zájmeno osobní ve 3. pádě č. mn. Oznamovací způsob Komplexní výpověď	Hádání          Prosba Poděkování   Vykání
Kouzelný pytel	Děti jednotlivě ohmatávají pytel, hádají, co je uvnitř, předávají pytel dalšímu dítěti. Jakmile se všechny děti v hádání	U: Naposledy se podíváme do? D: Do pytle! U: Ano, do pytle! Co myslíš, že je uvnitř? D: Myslím, že je uvnitř (...). U: Ano, možná. U + D: Abrakadabra, jeden,	Pytle  Myslím  Že Tam, teď, hned	Podstatné jméno ve 4. pádě č. j. Tázací způsob – Co? Sloveso myslet v 1. osobě č. j. Spojka Příslovce	Otázka U – odpověď D    Hádání

	vystřídají, společně z něj čarují (s pohybovým doprovodem – krouží oběma rukama, počítají na prstech)	dva, tři, čtyři, pět, abrakadabra, otevři se mi teď hned!	Je  Otevřená Abrakadabra Jeden, dva, tři, čtyři, pět Otevři se  Mi	Sloveso být ve 3. osobě č. j. Podstatná jména Citoslovce Číslovky základní  Sloveso otevřít ve 2. os. č. j. Zájmeno osobní ve 3. pádě č. j. Rozkazovací způsob Komplexní výpověď	Čarování
Vedené jazykové cvičení	Každé dítě vytahuje z kouzelného pytle jednu dřevěnou figurku. Následuje diskuze o vytažených objektech (členech rodiny).	U: Kdo to je? D: To je táta. U: Je táta ten nebo ta? D: Ten táta. U: Výborně! (potlesk)	Ten, ta Je  Máma, táta, dědeček, babička, bratr, sestra	Tázací způsob – Kdo? Zájmena ukazovací Sloveso být ve 3. os. č. j. Podstatná jména mužského a ženského rodu v 1. a 4. pádě č. j. Oznamovací způsob	Otázka U – odpověď D Určování gramatických rodů  Pojmenovávání členů rodiny  Jednoduchá výpověď
Hra „Oslava narozenin Mimi a Moma“	Uprostřed kruhu stojí dřevěné figurky členů rodiny. Nejdříve se koná oslava Mimi, pak oslava Moma (U tedy nejdříve drží	U: Podívejte, Mimi slaví narozeniny. Kdo je na oslavě narozenin? D: Máma / táta / dědeček / babička / bratr. U: Výborně! Je máma / táta /	Ten, ta Je  Máma, táta, dědeček, babička, bratr, sestra	Tázací způsob – Kdo? Zájmena ukazovací Sloveso být ve 3. osobě č. j. Podstatná jména mužského a ženského	Otázka U – odpověď D Určování gramatických rodů  Pojmenovávání členů rodiny

	<p>v ruce figurku Mimi, pak Moma, aby se během činnosti využily i pojmy bratr a sestra). Děti společně rozpoznávají a pojmenovávají členy rodiny, na které U ukazuje. Následně děti společně určují gramatický rod tohoto člena rodiny.</p>	<p>dědeček / babička / bratr ten nebo ta?</p> <p>D: Ten / ta máma / táta / dědeček / babička / bratr.</p> <p>U: Podívejte, Momo slaví narozeniny. Kdo je na oslavě narozenin?</p> <p>D: Máma / táta / dědeček / babička / sestra.</p> <p>U: Výborně! Je máma / táta / dědeček / babička / sestra ten nebo ta?</p> <p>D: Ten / ta máma / táta / dědeček / babička / sestra.</p> <p>U: Výborně! (potlesk)</p>		<p>rodu v 1. a 4. pádě č. j.</p> <p>Oznamovací způsob</p>	Jednoduchá výpověď
Hra „Ten – ta“	<p>Děti si po předchozí činnosti vybírají jednu figurku člena rodiny, kterou drží v ruce. Seznamují se s významem modrého a červeného molitanového kolečka (modrý představuje mužský rod, červený ženský rod). Každé</p>	<p>U: Ten – ta (ukazuje na modré a červené kolečko).</p> <p>D: Ten – ta (taktéž ukazují).</p> <p>U: (jméno dítěte), je táta ten nebo ta?</p> <p>D: Ten táta (přidělí figurku k modrému molitanovému kolečku).</p> <p>U: Kdo je ten?</p> <p>D: Táta / dědeček / bratr!</p> <p>U: A kdo je ta?</p>	<p>Ten, ta</p> <p>Máma, táta, dědeček, babička, bratr, sestra</p>	<p>Tázací způsob – Kdo?</p> <p>Zájmena ukazovací</p> <p>Podstatná jména mužského a ženského rodu v 1. pádě č. j.</p>	<p>Otázka U – odpověď D</p> <p>Určování gramatických rodů</p> <p>Pojmenovávání členů rodiny</p>

	dítě má za úkol určit gramatický rod vybraného člena rodiny a přiřadit figurku k odpovídajícímu barevnému molitanovému kolečku ležícímu uprostřed kruhu. Na konci děti sborem pojmenovávají, kdo je pod kategorií TEN a kdo pod TA.	D: Máma / babička / sestra! U: Výborně! (potlesk)			
Zadání domácího úkolu + překvapení	Na závěr U předává dětem zbylé pracovní listy <sup>57</sup> . Děti o ně jednotlivě prosí a děkují za ně. Nakonec od U dostávají ještě překvapení (balíček se sladkostmi). Děti za něj jednotlivě	U: Mám pro vás dvě překvapení. D: Jé, překvapení! U: Podívejte, dostanete zbytek úkolů. To jsou úkoly, které jsme ještě nerozdali. Uděláte si je doma s maminkou a tatínkem o prázdninách. Zkusíte si o ně říct, třeba takhle: Chci prosím	Úkoly  Chci  Prosím, děkuji   Dostat Vám	Podstatné jméno ve 4. pádě č. mn. Sloveso chtít v 1. osobě č. j. Sloveso prosím a děkovat v 1. osobě č. j. Sloveso v infinitivu Zájmeno osobní ve 3. pádě č. mn.	Pojmenování    Prosba Poděkování  Vykání

<sup>57</sup> Jednalo se o ty pracovní listy, které nebyly v průběhu kurzu tematicky využity.

	děkují. Mají prostor pro spontánní reakce, vyjádření.	dostat úkoly. D: Chci prosím dostat úkoly. – děkuji Vám. U: Výborně! (potlesk) U: Víte, že se dnes vidíme naposledy? D: (volné reakce). U: Chci se s vámi rozloučit a mám pro vás překvapení (předává dětem). Prosím. D: Jé, děkuji. (volné reakce) U: Výborně! (potlesk)	Otevřená	Komplexní výpověď	Jednoduchá výpověď
Závěrečná píseň „Nashledanou“ (melodie písně „Pec nám spadla“)	Děti společně zpívají píseň na rozloučenou před prázdninami s pohybovým doprovodem (máváním a chůzí).	D: Nashledanou, nashledanou, příště zase přijdeme, nashledanou, nashledanou, už se na to těšíme!	Nashledanou Příště, zase, už Na To  Přijdeme, těšíme se	Citoslovce Příslowce Předložka Zájmeno ukazovací Sloveso přijít a těšit se v 1. osobě č. mn. Oznamovací způsob	Zpěv Rozloučení Jednoduchá výpověď

## 9.6 Reflexe 27. lekce

Poslední lekce odpovídala jednotlivými částmi náplni základní struktury kurzu KIKUS. Obsahovala úvodní píseň, prezenci, počítání, pozdravení se a následný rozhovor, ukázkou a společnou reflexi hotových domácích úkolů, razítko, kouzelný pytel, vedené jazykové cvičení, pohybovou hru, zadání domácích úkolů a závěrečnou píseň. Děti zde uplatňovaly svoje jazykové zkušenosti z kurzu v rámci známých ritualizovaných činností, avšak jazykově náročnějších oproti těm v prvních dvou lekcích kurzu. Tato lekce propojovala dvě hlavní témata Rodina a Ten – ta – to, a dále zahrnovala i téma Prázdniny a Činnosti. Děti si zopakovaly poznatky z dříve probraných témat a vzájemně se rozloučily před prázdninami. V této lekci byly stejně jako v těch předchozích taktéž respektovány zásady výuky podle metody KIKUS. Do lekce vstoupil mateřský jazyk pouze jednou (více v reflexi činnosti s razítkem), jinak děti komunikovaly v českém jazyce. Lekce, která přesáhla plánovaných 30 minut na výsledných 45 minut<sup>58</sup>, se zúčastnilo šest z osmi přihlášených dětí (chlapci A., M2., M3. a dívky E., L. a T.<sup>59</sup>).

Celá lekce se nesla v duchu spontánnosti a uvolněnosti. Komunikace byla celkově otevřenější jak ze strany lektorky (věděla, že děti rozumí v českém jazyce mnohem lépe než na začátku kurzu), tak ze strany dětí (některé procesy už z předchozích lekcí důvěrně znaly a byly si v nich tím pádem jistější). V rámci ritualizovaných činností (písň „Dobrý den“ a „Nashledanou“, hry „Já jsem tady“, počítání, prosby a poděkování, čarování) používaly komplexní výpovědi všechny děti s výjimkou chlapce M2., který se v prvních dvou fázích lekce vůbec nezapojoval (viz Kazuistika 2).

Píseň „Dobrý den“ je jedna z ritualizovaných činností, jejíž jazyková podoba zůstala zachována od začátku do konce kurzu<sup>60</sup>. Jazykový posun tu byl však i přesto znát – kromě chlapce M2. dokázaly všechny děti píseň zpívat a pohybově doprovázet samostatně. V případě potřeby měly oporu v sobě navzájem, případně v lektorce – ta jejich zpěv taktéž pohybově doprovázela, ale už s nimi nezpívala, pouze zpěv naznačovala pohybem úst tak, aby jí šlo odezírat ze rtů. Propojení zpěvu s pohybem dětem již nečinilo žádný problém

---

<sup>58</sup> KIKUS doporučuje u dětí ve věku od 4 do 6 let délku lekce právě v rozsahu od 45 do 90 minut. (Garlin, 2008, s. 14)

<sup>59</sup> Dvě děti z této skupiny byly do kurzu přijaty v průběhu roku, kazuistika jednoho z nich není součástí této práce, proto na tomto místě autorka uvádí alespoň jeho věk a zemi původu: chlapec A. – 5 let, Ukrajina.

<sup>60</sup> Pro metodu KIKUS je charakteristická stoupající jazyková náročnost napříč jednotlivými činnostmi. Lektorka se však rozhodla pro zachování stejné podoby písň z důvodu přijímání nových dětí do kurzu během roku, což pro metodu KIKUS není příznačné (více o přijímání nových dětí v kapitole 10).

ve srovnání s výsledky v počátečních lekcích. Po písni došlo k prvním spontánním reakcím – chlapec A. zvolal „dneska zlobit nebudem“ a dívka L. to po něm zopakovala.

Z kontroly prezence v druhé lekci se v průběhu kurzu stala hra „Já jsem tady“, v níž děti utvářely řadu komplexních výpovědí a předávaly si vzájemně slovo. V této lekci již každé dítě zvládlo tuto hru samostatně, vyjma neaktivního chlapce M2. Lektorka dětem napovídala pouze neverbálně – ukazováním prstem na sebe, na někoho jiného, pohybem úst.

Fáze s počítáním byla v této lekci vypuštěna ve prospěch většího časového prostoru pro rozhovor a jazykové hry. Děti totiž počítání v předchozích lekcích zvládaly již bez obtíží.

V další činnosti chlapec M3. rozpoznal a pojmenoval Mimi a Momo při jejich odkrývání zpod šátku (předpoklad v přípravě lekce se tak naplnil). Děti už i v minulých lekcích mnohem častěji předvíдалy, co přijde v další fázi. Pomáhal jim v tom zavedený řád v jednotlivých fázích lekce. Děti zdravily Mimi a Momo opět jinou jazykovou formou, a to slovním spojením „Dobré ráno“. Během motivovaného rozhovoru v této lekci se téma nakonec ubralo jiným směrem, než lektorka původně plánovala. Když se dívky E. zeptala, zda pojede o prázdninách na Ukrajinu, dívka začala vyprávět o tom, že tam s rodinou nemůžou jet kvůli místním nepokojům. Na podobné téma pak navázala i dívka L. pocházející z Uzbekistánu a chlapec M2. z Izraele. Chlapec A. se pochlubil, že pojede k moři. Dívka T. původem z Vietnamu a chlapec M3. z Číny se do diskuze nijak nezapojili – ti jako jediní nebyli schopni utvořit volnou komplexní výpověď (viz Kazuistika 3 a 4). Lektorka je do činnosti zapojila stimulačními otázkami („Těšíš se na prázdniny?“, „Pojedeš do Vietnamu / Číny?“, „Budeš doma?“) směřujícími k jednoslovné odpovědi ano - ne.

Desky s hotovými domácími úkoly si do této lekce přinesl pouze chlapec A. Ten začal spontánně prezentovat svůj domácí úkol pojmenováváním objektů a činností na obrázku. Vzhledem k neblahému faktu, že ostatní děti úkoly nepřinesly, je lektorka zapojila do společné rozmluvy. V přípravě této fáze počítala s tématem Ten – ta – to, které však nahradilo téma Činnosti. Konkrétní činnosti děti rozpoznávaly a sborově pojmenovávaly, čímž si byly v jazykovém projevu vzájemnou oporou. Lektorka jim pokládala otázku „Co umí Verbi?“ a motivovala je k odpovědi celou větou „Verbi umí (...)“. Děti doplňovaly vždy další sloveso v infinitivu vyjadřující činnost. Bavilo je činnosti pohybově předvádět.

Po prezentaci úkolu se spontánně projevil chlapec M2., který byl zpočátku zcela neaktivní – měl potřebu sdělit, že mu vypadl zub. Jeho iniciativu považuje lektorka za velmi pozitivní vzhledem k tomu, že se do rozhovorů obecně příliš nepouštěl. Na jeho výpověď



pak ještě zareagovaly dívky L. a E., které se s ostatními podělily o stejný zážitek. Lektorka dávala dětem dostatečný prostor pro vyjádření jejich momentálních myšlenek a pocitů.

Během hádání obrázku na razítku se všem dětem, kromě dívky T. a chlapce M3., kteří se opět omezili pouze na jednoslovnou odpověď (viz Kazuistika 3 a 4), podařilo utvořit jazykově náročnější komplexní výpověď. V ní vyjádřily, co si myslí, že je na obrázku razítka. Chlapec A. utvořil větu v českém jazyce, ale dodal slovo „tumbučka“ ve svém mateřském jazyce. Dívka L. na dotaz lektorky vysvětlila, že se jedná o malou skříňku. Došlo zde alespoň k malému propojení mateřského jazyka s českým jazykem. V prosbě o razítko přibýly v průběhu kurzu další větné členy („chci“ a „dostat“) a vznikl tak výrok „Chci prosím dostat razítko“. Děti lektorce při děkování za razítko vykaly. Každé dítě zvládlo těmito jazykově náročnějšími formami poprosit a poděkovat. Prosbu o razítko a poděkování za něj absolvovaly všechny děti i přesto, že úkol přineslo jen jedno z nich – ostatní děti dostávaly razítko na malé bílé papírky (jejich význam viz Reflexe 2. lekce v podkapitole 9.4).

Před hádáním obsahu kouzelného pytle jedna dívka zvolávala „pytel“. Předpoklad, že děti budou tuto fázi předvídat, se tedy vyplnil. I zde byla využita jazykově náročnější forma komplexní výpovědi – děti sdělovaly, co si myslí, že je uvnitř. Jediná dívka T. neodpověděla vůbec, chlapec M3. v této fázi naopak překvapil utvořením celé věty. Ze stejných důvodů jako v případě úvodní písně byla u zaklínadla, jímž se čarovalo z kouzelného pytle, zachována jeho výchozí podoba – přibýly v něm pouze dvě číslovky a závěrečný rým „ted’ hned“. Do čarování se děti zapojovaly jak jazykově, tak i pohybově. Tuto činnost i v předešlých lekcích doprovázela veselá nálada dětí.

Vedené jazykové cvičení propojovalo v minulosti dvě již probraná témata Rodina a Ten – ta – to. Děti si v rámci nich opakovaly nejen slovní zásobu (názvy členů rodiny), ale i gramatiku (určování mužského a ženského rodu u těchto podstatných jmen). Všechny děti vyjma dívky T. a chlapce M3. rozpoznaly a pojmenovaly člena rodiny, kterého si samostatně vytáhly z kouzelného pytle. Gramatické rody určovaly děti jednotlivě na základě otázky lektorky. Tato otázka byla koncipována tak, aby v ní lektorka nenabízela dětem špatný vzor (ta táta, ten máma apod.). Tři děti určily gramatický rod správně (chlapec M2. a dívky E. a L.), tři děti chybně (dívka T. a chlapec A. a M3.).

V rámci hry „Oslava narozenin Mimi a Moma“ si děti hravou formou ukotvovaly předešlé jazykové zkušenosti. Děti rozpoznávaly a pojmenovávaly členy rodiny a určovaly

následně jejich gramatické rody sborově. Lektorka děti vedla opakováním výroků k jasnému a zřetelnému projevu.

V hře „Ten – ta“ se prakticky uplatnila slovní zásoba a gramatika z předchozího jazykového cvičení a hry. Opět se v ní propojila dvě již známá témata. Pro opakování gramatických rodů vybrala lektorka téma Rodina proto, že v něm děti v minulosti dosahovaly dobrých výsledků, a velmi je bavilo. Určování gramatických rodů se tím pádem omezilo jen na mužský a ženský rod – děti tedy volily jen ze dvou možností a zbytečně je nezatěžovala ještě třetí varianta – střední rod<sup>61</sup>. Dívka T. a chlapec M3. správně určili, ale nepojmenovali gramatický rod (ani člena rodiny – toho pouze přiřadili k příslušnému barevnému molitanovému kolečku). Chlapec A. pojmenoval správně člena rodiny, nesprávně určil gramatický rod, ale byl citlivě opraven správným gramatickým rodem. Ostatní děti rozpoznaly a pojmenovaly člena rodiny a určily jeho gramatický rod správně.

Další fázi lekce předvídala dívka E. – zvolávala „úkoly“ a ostatní to po ní opakovali. Jazyková podoba prosby a poděkování se v této fázi shodovala s podobou prosby a poděkování ve fázi s razítkem. Tuto činnost zvládly všechny děti opět samostatně. I zde lektorka vytvořila prostor pro další volná vyjádření. Ptala se dětí, zda ví, že se takto společně vidí před prázdninami naposledy – dívka L. mluvila o tom, jak půjde po prázdninách do školy, dívka E. zase o tom, jak přinese paní učitelce květinu. Poté lektorka každému dítěti předala balíček se sladkostmi na rozloučenou. Děti projevovaly radost a nadšení z nečekaného překvapení a děkovaly za něj.

Poslední setkání ukončila závěrečná píseň „Nashledanou“, která byla ze stejných důvodů jako píseň „Dobrý den“ zařazována ve stejné náročné podobě po celou dobu trvání kurzu. I nově přijaté děti si její text spolehlivě osvojily. Po ukončení této lekce ji děti opakovaně zpívaly až do příchodu do svých tříd.

---

<sup>61</sup> Téma Ten – ta – to (cvičení určování gramatického rodu podstatného jména) lektorka zařadila schválně až do tří posledních lekcí kurzu (na konci školního roku už děti disponovaly lepší slovní zásobou, byly si v projevu obecně jistější) vzhledem k očekávané náročnosti zavádění gramatických rodů. V poslední lekci zvolila lektorka pouze dva gramatické rody na základě nepříznivé zkušenosti z 25. lekce kurzu. V té zavedla téma gramatických rodů poprvé ve spojení s dalším tématem Dopravní prostředky. V určování tří gramatických rodů u dopravních prostředků však děti značně tápaly. I přesto, že lektorka využila postup podle metody KIKUS (barevné rozlišení rodů a otázku „Říkáme TEN vlak, TA vlak nebo TO vlak?“), děti buď vůbec nechápaly, co se po nich žádá, nebo pouze zopakovaly poslední vyslovenou možnost bez náznaku pochopení významu.

## **10 CHARAKTERISTIKA DĚTSKÉ SKUPINY A JEJÍ PROMĚNY**

Do kurzu bylo zapojeno celkem 11 dětí s OMJ v předškolním věku, a to pět dívek a šest chlapců ve věkovém rozmezí 4 – 6 let. Pět dětí pocházelo z Ukrajiny, ostatní děti z Ruska, Běloruska, Číny, Vietnamu, Izraele a Uzbekistánu.

Počet přihlášených dětí ve skupině se během školního roku pohyboval od 7 do 9 dětí. Celkově se dětská skupina měnila v závislosti na vedení mateřské školy, které do ní vybíralo pouze ty děti, jež potřebovaly jazykovou podporu aktuálně nejvíce. Pro metodu KIKUS není takovýto postup standardní. Dítě se podle ní má do kurzu zapsat minimálně na jeden rok, absolvovat lekce, ideálně pak v kurzu pokračovat ještě v dalších letech a prohloubovat a upevňovat si tak znalosti v cílovém jazyce. U těch dětí, které v průběhu kurzu odešly, lze hodnotit postup v rámci něj pouze za období, kdy ho navštěvovaly, nikoli za celý rok.

V průběhu kurzu opustili skupinu celkem dva chlapci a jedna dívka vzhledem k potřebě uvolnění místa pro nově přijaté děti a vzhledem k dosažení nejlepších výsledků v rámci skupiny. Mezi nově přijaté děti s OMJ v předškolním věku patřili dva chlapci a dvě dívky.

## 11 VYBRANÉ KAZUISTIKY DĚTÍ S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Následující kazuistiky pěti vybraných dětí s OMJ v předškolním věku nabízejí pohled na průběh vývoje těchto dětí v jazykové podpoře podle metody KIKUS. Jedná se o děti, které měly největší účast v kurzu a současně se ho účastnily po celou dobu školního roku s výjimkou jedné dívky – viz Kazuistika 5 (nastoupila do kurzu na konci ledna 2014, ale měla pátou největší účast ze všech dětí). Věk dětí uvedený v kazuistikách byl aktuální ke dni jejich první účasti na kurzu.

Každá kazuistika obsahuje popis počáteční a konečné jazykové úrovně konkrétního dítěte, a to vždy ve čtyřech jazykových rovinách (foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické). Kazuistiky se vztahují především k jazykové úrovni dětí, ale zohledňují i kontext celkového vývoje dítěte. Jsou zpracovány na základě reflexí k lekcím, individuálních zápisků o výrocích a postupu jednotlivých dětí a na základě realizované pedagogické diagnostiky<sup>62</sup> jazykové úrovně dětí, kterou autorka prováděla po každé uskutečněné lekci. Jména dětí jsou z důvodu ochrany osobních dat kódována formou iniciály jména s tečkou (například E.).

### 11.1 Kazuistika 1

Jméno: E.

Pohlaví: dívka

Věk: 4 roky a  $\frac{3}{4}$

Místo narození: Praha

Délka pobytu v ČR: od narození

Mateřský jazyk: ruský

Rodinná anamnéza: Na výchově dívky se podílí oba rodiče, kteří pochází z Ukrajiny. V rodinném prostředí se mluví ruským jazykem. Jazykové schopnosti v českém jazyce jsou u matky i otce na poměrně dobré úrovni, tj. mají jazykový kód rozvinutý do té míry, že se v českém jazyce domluví, ale gramatiku a především výslovnost ovlivňuje jejich mateřský jazyk.

Účast v kurzu: od začátku

---

<sup>62</sup> Autorka k pedagogické diagnostice využívala odbornou publikaci: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Vyd. 1., dotisk 1. vyd. 2011. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

Počet absolvovaných lekcí: 25

### **Počáteční jazyková úroveň**

Již od prvních setkání byla dívka jedna z nejvíce aktivních, spontánních, komunikativních a nadšených dětí ve skupině. Do kurzu přišla již s určitou znalostí českého jazyka.

#### ***Foneticko-fonologická rovina***

V první polovině kurzu se u dívky projevovala problematická výslovnost v českém jazyce. Vliv mateřského jazyka byl u ní patrný až do konce kurzu. Zaměňovala například hlásky (č za š, ř za ž). Jestliže si v projevu nebyla jistá, vyslovovala společně s ostatními dětmi jen poslední slabiky slov, nikoli celá slova. Dokázala rozkládat slova na slabiky, snažila se o srozumitelné opakování slov se skupinou i samostatně.

#### ***Lexikálně-sémantická rovina***

Dívka již disponovala určitou aktivní slovní zásobou v českém jazyce. Používala například slova a slovní spojení představující pozdrav (dobrý den, ahoj), nadšení (jé, anó), vlastní jméno, věk (čtyři), člena rodiny (táta), předměty (hračka, obrázek, papírek, pastelky, tužka, šaty apod.), rozloučení (nashledanou) apod. Výraznější nedostatek ve slovní zásobě se u ní projevil pouze v tématu Bydlení, v rámci kterého nerozpoznala a nepojmenovala postel, židli a křeslo. Velmi často používala nespisovné tvary slov (například náky/-á, todle, brejle, mlíko), zdvořiliny (například papírek, kytička, sluníčko), ale i některé výrazy v mateřském jazyce – [luna], [balabán]. V druhé lekci se dívka pokusila o vyprávění toho, s čím si ráda hraje. V této dlouhé výpovědi se ale zacyklila – hledala správná slova, některá opakovala, a rozvinutá věta pak ztrácela smysl – ve výsledku totiž chybělo ve sdělení to hlavní – sloveso vyjadřující činnost.

#### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Na otázky zpočátku odpovídala pouze jednoslovně, v rámci spontánních reakcí však tvořila jednoduché, ale rozvinuté věty. Zhruba do poloviny kurzu měla občasný problém s ohýbáním podstatných a přídavných jmen (používala 1. pád místo 4. pádu) a sloves (například zaměňovala jednotné číslo za množné – je / jsou). Ve výpovědích vypouštěla například slovesa („Já tanečky.“), zvrtná zájmena (se, si) a předložky („A já pohádku koukám.“). Samostatně využívala podstatná jména (označující osoby, předměty, části těla

apod.), přídavná jména (označující barvy), osobní zájmeno (já) číslovky (během počítání), slovesa, citoslovce (ahoj, nashledanou, jée) apod.

### ***Pragmatická rovina***

E. dokázala vyjádřit nadšení „Jé! Anó!“, těšila se z překvapení, usmívala se. Během činností se dělila o své dojmy s další dívkou. Dokázala pozdravit, rozloučit se, odpovědět na otázku, představit se svým jménem, říct svůj věk, poprosit a poděkovat. Zvládala odpovídat na položené otázky sborově i samostatně. Aktivně se zapojovala do samostatných i společných rozmluv (počítání, hádání apod.). Snažila se zpívat nové písně „Dobrý den“ a „Nashledanou“.

### **Konečná jazyková úroveň**

I na konci kurzu patřila dívka mezi nejaktivnější a nejspontánnější děti, což se projevovalo napříč všemi fázemi.

### ***Foneticko-fonologická rovina***

V celkové výslovnosti přetrvával vliv mateřského jazyka, ale v mnohem menší míře, než na začátku kurzu. U dívky se stále projevovala problematická výslovnost u hlásky *ř* (vyslovovala ji jako *ž* nebo *č*). Dívka se snažila pečlivě artikulovat.

### ***Lexikálně-sémantická rovina***

Aktivní slovní zásoba se u dívky v průběhu kurzu rozšířila o řadu slov a slovních spojení používaných v rámci ritualizovaných činností i probíraných témat. V rámci předvídání situací samostatně používala například slova „pytel“, „razítko“, „překvapení“, „úkoly“ apod. Dokázala se v rámci témat aktivně uplatnit, chápala význam činností. Její utvořené věty a souvětí i přes některé přetrvávající nedostatky (vypouštění některých větných členů) již dávaly smysl. V poslední lekci například dokázala souvisle popsat, proč nemůže o prázdninách jet na rodnou Ukrajinu a jakým způsobem se před prázdninami rozloučí s paní učitelkou (viz následující Pragmatická rovina).

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Chybného skloňování a časování slov nebo jejich úplného vypouštění se dívka dopouštěla na konci kurzu mnohem méně, než na začátku kurzu. Dokázala utvářet nejen několik jednoduchých vět za sebou, ale i souvětí. Bez obtíží vytvářela komplexní výpovědi v rámci ritualizovaných činností. Na konci kurzu aktivně používala podstatná a přídavná

jména v 1. a 4. pádě. Při předvídání činnosti s kouzelným pytle aplikovala dokonce 2. pád („Do pytle!“). Byla schopná správně určovat gramatické rody u členů rodiny.

### ***Pragmatická rovina***

Ke konci školního roku dokázala prezentovat samostatně svůj domácí úkol, vytvářet komplexní výpovědi, vyprávět při rozhovoru, reagovat na otázky a výzvy, předpovídat situace, rozpoznávat a pojmenovávat některé objekty, spolehlivě rozlišovat barvy apod. Ritualizované činnosti v kurzu (prosba o list či úkol, poděkování, zpěv písní, prezenci, hádání, čarování) zvládala bez dopomoci. V poslední lekci byla během odkrývání obsahu kouzelného pytle jednou z těch, která mezi dětmi komunikovala o tom, co si z něj vytáhla (já mám maminku apod.). Spontánně reagovala souvislou výpovědí: „Pani učitelko, já zejtra přinesu pani učitelce kytičku.“. Předvídala závěrečné „překvapení“ a na konci poslední lekce byl výrazně slyšet její zpěv během závěrečné písně.

## **11.2 Kazuistika 2**

Jméno: M2.

Pohlaví: chlapec

Věk: 5 let

Místo narození: Praha

Délka pobytu v ČR: od narození

Mateřský jazyk: ruský

Rodinná anamnéza: Na výchově chlapce se podílí oba rodiče, kteří pochází z Izraele. V rodinném prostředí se mluví ruským jazykem. Jazykové schopnosti v českém jazyce jsou u matky i otce na špatné úrovni.

Účast v kurzu: od začátku

Počet absolvovaných lekcí: 21

### **Počáteční jazyková úroveň**

Působení ve skupině bylo u tohoto chlapce již od začátku velmi problematické. Byl viditelně nejméně aktivní ve skupině – jazykově se projevoval v malé míře, zpočátku se do činností zpravidla nezapojoval, spíše jen pozoroval okolní dění. Zdál se velmi nejistý a bojácný zvláště, když se na něj obrátila veškerá pozornost. Odkrývání překvapení vnímal

pozitivně – usmíval se. Chlapcův výkon v lekcích byl celkově závislý na jeho momentálním psychickém rozpoložení. Během prvních setkání se projevoval nesoustředěně, jednou se ke skupině dokonce otáčel zády a mračil se. Postupem času se začalo ukazovat, že rozumí i mluví v českém jazyce poměrně dobře, ale jeho míra aktivity závisí například na tom, zda se mu mluvit chce či nikoli, a zda ho téma zaujalo (někdy vyplazoval jazyk, plácal se rukou do čela).

### ***Foneticko-fonologická rovina***

Výslovnost hlásek i celých slov byla u tohoto chlapce zpočátku na horší úrovni – měl na ni vliv mateřský jazyk a také nezřetelná artikulace (chlapec se viditelně styděl a mluvil tím pádem potichu). V počátečních lekcích měl problém hlavně s vyslovováním hlásky *r* a *l*.

### ***Lexikálně-sémantická rovina***

I přesto, že se v prvních lekcích chlapec jazykově projevoval minimálně, neostýchal se používat svůj mateřský jazyk (například při ukázce hotového domácího úkolu nebo hádání obrázku na razítko – [papa], [žuk]).

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Odpovídal pouze jednoslovně, při prosbě o razítko a úkol však dokázala zopakovat cílovou komplexní výpověď v českém jazyce. Na přídavná jména představující barvy dokázal aplikovat 4. pád č. j.

### ***Pragmatická rovina***

Na první lekci chlapec ukázal, že umí pozdravit, rozloučit se, představit se jménem, poprosit a poděkovat. Nedokázal ve většině případů odpovědět na otázku a svůj věk sdělil pouze neverbální formou (ukázal ho na prstech ruky).

### **Konečná jazyková úroveň**

V poslední lekci se chlapec zapojoval do všech činností kromě tří z nich. Překvapoval svojí spontánností a otevřeností ve volném projevu.

### ***Foneticko-fonologická rovina***

Oproti prvním lekcím dokázal zřetelně vyslovovat česká slova. Nesrozumitelná artikulace v průběhu kurzu pominula.



### ***Lexikálně-sémantická rovina***

Používal místy nespisovné tvary slov (například nahý/-á, tamdle). Rozpoznával a pojmenovával Mimi a Moma, členy rodiny. Chápal význam činností.

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Utvářel jednoduché věty v rámci rozhovoru („Nebudu, protože v Izraeli je vojna.“, „Pani učitelko, koukejte, tady nemám jeden zub.“), cílové komplexní výpovědi v rámci prosby, poděkování a hádání. Dokázal správně určovat gramatické rody členů rodiny.

### ***Pragmatická rovina***

Chlapec odpovídal na otázky, zapojoval se do vyprávění, čarování, hádání, dokázal poprosit a poděkovat komplexní výpovědí, spontánně reagoval, rozpoznával a pojmenovával členy rodiny, určoval jejich gramatické rody. Neúčastnil se pouze zpěvu a kontroly prezence.

## **11.3 Kazuistika 3**

Jméno: T.

Pohlaví: dívka

Věk: 5 let a ¼ roku

Místo narození: Praha

Délka pobytu v ČR: od narození

Mateřský jazyk: vietnamský

Rodinná anamnéza: Na výchově dívky se podílí oba rodiče, kteří pochází z Vietnamu. V rodinném prostředí se mluví českým<sup>63</sup> i vietnamským jazykem. Jazykové schopnosti v českém jazyce jsou u matky na středně dobré úrovni, u otce na dobré úrovni.

Účast v kurzu: od začátku

Počet absolvovaných lekcí: 22

---

<sup>63</sup> Tuto informaci poskytli autorce rodiče ve vyplněném dotazníku (viz podkapitola 8.2). Otázkou však zůstává, do jaké míry byla tato informace pravdivá. Dívka T. má dva mladší bratry (dvojčata), kteří nyní dochází druhým rokem do stejné MŠ, a aktuálně shodou okolností do třídy autorky. Autorka během předávání obou dětí a setkávání se v prostorách MŠ vyzorovala, že otec s oběma chlapci hovoří pouze vietnamským jazykem. S dívkou T. byla v době výzkumu situace identická.

### **Počáteční jazyková úroveň**

Po celou dobu trvání kurzu byla dívka velmi klidná. I přesto, že působila nejistě a stydlivě, se snažila aktivně zapojovat do všech činností.

### ***Foneticko-fonologická rovina***

Dívka dokázala s poměrně dobrou výslovností zopakovat cokoli. Mluvila převážně velmi potichu vzhledem k její stydlivosti a nejistotě. Zvuková stránka jazyka byla u dívky na dobré úrovni i v samostatném projevu.

### ***Lexikálně-sémantická rovina***

Zvládala rozpoznávat a pojmenovávat barvy. Jednou překvapila tím, že rozpoznala a sama bez vyzvání pojmenovala dřevěné figurky Mimi a Moma. Postupem času se ukazovalo, že pokud dívka získá pocit dostatečného prostoru pro svůj projev, ráda ho využije – při hádání obsahu kouzelného pytle použila například slovo „čokoláda“, rozpoznala a pojmenovala „vajíčko“, dokázala sdělit ostatním, co má ráda k jídlu. Určitou slovní zásobu na počátku již měla, ale nedokázala ji příliš aktivně využívat. Chápala však význam jednotlivých činností – například odpověděla na otázku, kdo je na úkolu („já“), hádala obrázek na razítku („ňáká hračka“) i obsah kouzelného pytle („tužky“).

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Pouze v případě ritualizovaných činností dokázala tvořit celé věty, během rozhovorů nebo ukázky hotových domácích úkolů ale nikoli. Pokud měla mluvit sama, hovořila jednoslovně, dlouho přemýšlela nebo neodpověděla vůbec.

### ***Pragmatická rovina***

Dívka dokázala pozdravit, rozloučit se, poprosit, poděkovat, představit se jménem a říct číslovkou svůj věk. Zapojovala se do společných rozmluv, v nichž byla jazykově jistější. Snažila se zapojovat do zpěvu písní. Projevovala radost a nadšení při odkrývání překvapení, těšila se z nich. Celková nejistota a stydlivost u dívky, o níž byla řeč výše, přetrvávala až do třetí lekce, kdy se začala projevovat o trochu hlasitěji, byla usměvavá, radostná, aktivity ji očividně bavily, působila sebevědoměji (daný stav vydržel do osmé lekce včetně). Zjevně si totiž začala na zavedený stereotyp pomalu zvykat, zjišťovala, že společná setkání s dětmi jsou zábavná, a nemusí se v rámci nich ničeho obávat.

### **Konečná jazyková úroveň**

V poslední lekci se dívka zapojovala do všech činností kromě tří z nich. V českém jazyce rozuměla celkově dobře, ale samostatně se v něm bohužel příliš neprojevovala.

### ***Foneticko-fonologická rovina***

Ve výslovnosti oproti počátečním lekcím nedošlo u dívky k žádným výrazným změnám.

### ***Lexikálně-sémantická rovina***

Dívka si v průběhu kurzu bez problému osvojila ritualizované fráze. Chápala význam činností – snažila se určovat gramatické rody u členů rodiny, avšak člena rodiny vytaženého z kouzelného pytle nerozpoznala a nepojmenovala.

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

I v poslední lekci se u dívky projevoval problém s neschopností vytvořit volnou komplexní výpověď (v rozhovoru odpovídala na stimulační otázky pouze jednoslovně formou „ano-ne“). Na jednoslovnou odpověď se omezila i během hádání obrázku na razítku. Celé věty dokázala tvořit pouze v rámci ritualizovaných činností. V jazykovém cvičení chybně určila gramatický rod člena rodiny („ta táta“), v pohybové hře však určila rod naopak správně, ale pouze pasivní formou (položila figurku člena rodiny na správné molitanové kolečko).

### ***Pragmatická rovina***

Od dvacáté lekce u dívky nastal výrazný zlom – již ze třídy přišla na lekci uplakaná, do aktivit se nezapojovala, jen pozorovala dění (v průběhu školního roku totiž začala mít dívka náhle problémy s odloučením od rodičů, a to se odrazilo na jejím psychickém i fyzickém stavu – došlo u ní ke zhoršení schopnosti vylučování). V dalších dvou lekcích se dané opakovalo, ale postupem času se i přes tyto emocionální výkyvy začala do aktivit postupně zapojovat. V poslední lekci se dívka aktivně zapojovala do zpěvu úvodní i závěrečné písně, prezence, společných rozmluv, hádání obrázku na razítku, prosby a poděkování, čarování a určování gramatických rodů u členů rodiny. Pouze nehádala obsah kouzelného pytle a nepojmenovala vytaženého člena rodiny. Celkově projevovala nadšení ze společných aktivit, z objevování.

## 11.4 Kazuistika 4

Jméno: M3.

Pohlaví: chlapec

Věk: 5 let

Místo narození: Praha

Délka pobytu v ČR: od narození

Mateřský jazyk: čínský

Rodinná anamnéza: Na výchově chlapce se podílí oba rodiče, kteří pochází z Číny. V rodinném prostředí se mluví čínským jazykem. Jazykové schopnosti v českém jazyce jsou u matky i otce na velmi špatné úrovni.

Účast v kurzu: od začátku

Počet absolvovaných lekcí: 20

### **Počáteční jazyková úroveň**

Jazyková aktivita chlapce byla v rámci prvních dvou lekcí poměrně omezená. Projevoval se však během činností radostně, někdy i roztěkaně a neposedně.

### ***Foneticko-fonologická rovina***

S chybnou výslovností dokázal zopakovat jakékoli české slovo či celou větu. Výslovnost se začala mírně zlepšovat od poloviny kurzu. V jazykovém projevu chlapce byl znatelný vliv jeho mateřského jazyka – například používal pouze krátké samohlásky. Velký problém mu činila výslovnost slov, v nichž byl shluk souhlásek.

### ***Lexikálně-sémantická rovina***

Slovní zásoba chlapce byla velmi omezená. Neměl však problém s velmi rychlým osvojením si a samostatným používáním ritualizovaných frází (například při kontrole prezenze, v prosbě o razítko či úkol, v čarování apod.). Zpočátku měl problém s pochopením významu některých činností (zvláště mu činil problém reagovat na otázky během rozhovoru). Dokázal rozpoznávat a pojmenovávat barvy.

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Barvy pojmenovával přídavnými jmény v 1. pádě č. j. Na výzvy a otázky odpovídal většinou jednoslovně, někdy neodpovídal vůbec (například kroutil hlavou, řekl, že „neví“).

### ***Pragmatická rovina***

V prvních lekcích dokázal pozdravit, rozloučit se, poprosit, poděkovat, představit se jménem, neverbálně sdělit svůj věk (ukázat na prstech ruky), pojmenovat barvy, počítat a hádat. Jistější byl ve sborovém projevu, nežli v tom individuálním (při rozhovorech zpravidla nebyl aktivní, jen kýval hlavou).

### **Konečná jazyková úroveň**

Na konci kurzu lze za velký nedostatek u chlapce považovat především to, že nosil hotové domácí úkoly velmi sporadicky. Třídní paní učitelky pravidelně připomínaly úkoly i rodičům chlapce, ti však i přesto desky s úkoly velmi často zapomínali doma. Několikrát se také stalo, že když už chlapec s sebou desky měl, úkol nebyl vypracovaný. V těchto případech musel být chlapec jazykově zapojován alespoň do ukázky úkolů ostatních dětí, byl tak ale ochuzen o vlastní prezentaci úkolu.

### ***Foneticko-fonologická rovina***

Chlapec na konci kurzu dokázal používat v rámci slov kromě krátkých samohlásek i dlouhé. Stále u něj však přetrvával problém s výslovností slov obsahující shluk souhlásek.

### ***Lexikálně-sémantická rovina***

V poslední lekci rozpoznal a pojmenoval Mimi a Moma. Nedokázal samostatně rozpoznat a pojmenovat člena rodiny vytaženého z kouzelného pytle. V posledních lekcích kurzu několikrát použil anglické fráze („How can I“, „What is it“) – zřejmě vliv anglického kurzu, který v mateřské škole taktéž navštěvoval.

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Celé věty a souvětí tvořil v poslední lekci pouze v rámci ritualizovaných činností. Během rozhovoru odpovídal jen na stimulační otázky jednoslovnou formou „ano-ne“. Na jednoslovnou odpověď se omezil i během hádání obrázku na razítku. V jazykovém cvičení chybně určil gramatický rod člena rodiny („ta dědeček“), v pohybové hře však určil rod naopak správně, ale pouze pasivní formou (položil figurku člena rodiny na správné molitanové kolečko).

### ***Pragmatická rovina***

V poslední lekci se chlapec aktivně zapojoval do zpěvu úvodní i závěrečné písně, kontroly prezence, hádání, prosby a poděkování, čarování a určování gramatických rodů

členů rodiny. Velmi dobře šlo chlapci počítání (i samostatně) a zpěv písní (rád zpíval i mimo kurz, navštěvoval v mateřské škole pěvecký kroužek).

### **11.5 Kazuistika 5**

Jméno: L.

Pohlaví: dívka

Věk: 5 let

Místo narození: Taškent

Délka pobytu v ČR: od 2 let

Mateřský jazyk: ruský

Rodinná anamnéza: Na výchově dívky se podílí oba rodiče, kteří pochází z Uzbekistánu. V rodinném prostředí se mluví ruským jazykem. Jazykové schopnosti v českém jazyce jsou u matky na špatné úrovni, u otce na dobré úrovni.

Účast v kurzu: od konce ledna 2014

Počet absolvovaných lekcí: 17 (od přijetí do kurzu chyběla pouze na třech lekcích)

#### **Počáteční jazyková úroveň**

Dívka byla od počátku velmi pozorná, snaživá, radostná, usměvavá a těšila se z překvapení. Již na druhém setkání získávala větší sebedůvěru, méně pozorovala a více se zapojovala.

#### ***Foneticko-fonologická rovina***

Ve výslovnosti, kterou měla na celkem dobré úrovni, byl znát vliv mateřského jazyka. Snažila se zpočátku s dětmi hodně opakovat slova i celé věty a dávala si záležet na zřetelné artikulaci.

#### ***Lexikálně-sémantická rovina***

V prvních lekcích kurzu se neostýchala projevat ve svém mateřském jazyce (například v rámci rozhovorů, odpovědí na otázky, rozpoznávání a pojmenovávání řady objektů apod). Výrazně se dané projevilo například během počítání, kdy počítala samostatně – [jedna, dva, tři, čtyři, pět, šest]. Výchozí slovní zásobu dívky lze považovat za poměrně dobrou. Dokázala napříč tématy rozpoznávat a pojmenovávat řadu objektů (například zvířata,

rodinné členy, nábytek, jídlo, barvy, činnosti, oblečení, ale například i Mimi a Momo, razítko a pytel).

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Na otázky odpovídala zprvu převážně jednoslovně. Komplexní výpovědi v rámci ritualizovaných činností dokázala utvořit na základě slyšeného vzoru. V projevu používala především podstatná jména v 1. pádě č. j.

### ***Pragmatická rovina***

Na první lekci (respektive na osmé v pořadí), které se účastnila, ukázala, že dokáže pozdravit, představit se celou větou dle slyšeného vzoru. I přesto, že činnosti byly pro dívku úplně nové, se do nich snažila zapojit (do zpěvu písní, kontroly prezenze, počítání, hádání, prosby, poděkování apod.).

### ***Konečná jazyková úroveň***

V průběhu roku se dívka celkově zlepšovala - byla čím dál více aktivní, spontánní, pohotová, dokázala se vyjadřovat jak ve skupině, tak i samostatně.

### ***Foneticko-fonologická rovina***

Na konci kurzu měla dívka výslovnost v českém jazyce již velmi dobrou.

### ***Lexikálně-sémantická rovina***

Dívka velmi dobře chápala význam jednotlivých činností, dokázala aktivně využívat svoji slovní zásobu (rozpoznávala a pojmenovávala členy rodiny), souvisle reagovat na výpovědi ostatních, představit název své rodné země a jejího hlavního města, popsat činnosti na obrázku, vyjádřit svoje pocity apod.

### ***Morfologicko-syntaktická rovina***

Dívka byla schopná utvářet komplexní výpovědi jak v rámci ritualizovaných činností, tak v rámci spontánních reakcí. V jazykovém projevu používala u podstatných a přídavných jmen 1. i 4. pád č. j. V poslední lekci dokázala správně určovat gramatické rody členů rodiny („ten bratr“, „ta máma“).

### ***Pragmatická rovina***

V poslední lekci se zapojovala do všech nabízených činností. Zvládala odpovídat na otázky, spontánně reagovat na situace, výzvy, výpovědi ostatních dětí, hádat, zpívat, pojmenovávat členy rodiny a určovat jejich gramatické rody.

### **11.6 Shrnutí**

Na základě informací z vybraných kazuistik dětí s OMJ v předškolním věku lze vyvodit několik následujících zásadních poznatků:

- Nejlepších výsledků dosahovaly v kurzu ty děti, které se i mimo něj v přirozeném kolektivu mateřské školy zapojovaly do komunikace s česky mluvícími dětmi (případ dívky E. a L.).
- Docházka do české mateřské školy od tří let věku a délka pobytu v ČR v případě dívky T. a chlapce M3. s sebou nenesly žádný pozitivní vliv na jejich komunikaci v českém jazyce (té se obecně spíše vyhýbali, omezovali ji na nutné minimum). Chlapec M2. se zapojoval do komunikace převážně s rusky hovořícími dětmi.
- Lepších výsledků dosahovaly v kurzu ty děti, jejichž mateřský jazyk patřil mezi slovanské jazyky (případ chlapce M2. a dívky E. a L.), k nimž se řadí i český jazyk. Osvojování si druhého jazyka blízkého tomu mateřskému bylo tím pádem mnohem snazší, než-li tomu bylo v případě, že mateřským jazykem dítěte byl vietnamský jazyk (případ dívky T.) patřící do austroasijských jazyků nebo čínský jazyk (případ chlapce M3.) náležící k sinotibetským jazykům.
- Všem dětem v osvojování si českého jazyka jako druhého jazyka pomáhaly ritualizované činnosti metody KIKUS. Výroky využívané v rámci nich samostatně používali i dívka T. a chlapec M3., kteří měli po celou dobu kurzu problém s vytvářením volných komplexních výpovědí.
- Velký vliv na celkový výkon dětí měl nejen jejich mateřský jazyk a národnostní původ, ale i jejich samotná osobnost, jejíž typ a formování však úzce souviselo se všemi předchozími aspekty.



## **12 SPECIFIKA UPLATNĚNÍ METODY KIKUS V PODPOŘE OSVOJENÍ ČESKÉHO JAZYKA JAKO DRUHÉHO JAZYKA U DĚTÍ S OMJ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Metoda KIKUS nabízí pedagogům komplexní přístup k tomu, jakým způsobem lze provádět jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku (případně i v mladším školním věku). Jednotlivé části metody KIKUS doporučují pedagogům určité postupy a zmiňují očekávané výstupy, jejichž naplnění však není metodou KIKUS striktně vyžadováno. Tato doporučení slouží pouze jako pomůcka, která má pedagogům ukázat směr, jakým se při jazykové podpoře dětí s OMJ v předškolním věku ubírat. Nutno podotknout, že podpora osvojení českého jazyka jako druhého jazyka (dále ČJDJ) u dětí s OMJ v předškolním věku je ve srovnání s výukou ČJDJ u dětí s OMJ mladšího školního věku v jistém ohledu odlišná. Děti s OMJ v předškolním věku si totiž druhý jazyk osvojují skrze situace a jednání, stejně jako je tomu u dětí s OMJ mladšího školního věku, které si však mohou druhý jazyk osvojovat navíc ještě skrze jeho psanou podobu, protože již disponují určitou schopností číst a psát. Z toho se musí při uplatňování metody KIKUS v podpoře osvojení ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku nutně vycházet.

V následující podkapitole se autorka krátce věnuje specifikům personálního, režimového a prostorového zázemí, využití pomůcek a podoby dětské skupiny, protože tyto aspekty úzce souvisí s kvalitou poskytované jazykové podpory. Převážnou část této kapitoly však tvoří posouzení vybraných jazykových specifik pro uplatnění metody KIKUS v českém jazykovém prostředí, s nimiž se autorka musela vyrovnat v průběhu akčního výzkumu, a která vyplynula z její zkušenosti v práci s dětmi s OMJ v kurzu ČJDJ.

### **12.1 Specifika personálních, režimových, prostorových a materiálních podmínek, profilu dětské skupiny**

Možnosti podporování dětí s OMJ v jazykových kurzech v mateřské škole ovlivňuje personální nastavení školy, její nastavení režimu dne apod. Mateřská škola zpravidla neumožňuje vedení kurzu v dopoledních hodinách, kdy jsou děti nejsoustředěnější a ještě odpočínuté. V České republice totiž není vždy možné uvolnit pedagoga, jestliže má být s dětmi např. při dopoledním pobytu venku s druhým pedagogem (to je specifické oproti Německu, Rakousku, Anglii atd.). Autorka měla v tomto ohledu výhodu, že vedení mateřské školy ji umožnilo vést lekce vždy v době řízené činnosti na třídě, kde ji zastupoval druhý pedagog. Problémem českých mateřských škol je také skutečnost, že pedagogové nemají

zpravidla ani specializační vzdělávání v oblasti výuky ČJDJ a podpory integrace dětí s OMJ, mateřským školám chybí finanční prostředky na speciální personál apod.

Místo realizace jazykové podpory dětí s OMJ je také ovlivněno možnostmi předškolního zařízení. Pokud se pedagog potýká s problémem, že má k dispozici nevhodnou místnost, v mnohém to determinuje jeho možnosti práce. Tak tomu bylo i v případě tohoto výzkumu (viz podkapitola 8.7). Ve školním roce 2014/2015, kdy vedla autorka další jazykový kurz podle metody KIKUS, měla už možnost pracovat s dětmi v nově zrekonstruované místnosti mateřské školy, kde problém s nedostatečným prostorem pro pohybové aktivity odpadl.

V českém jazyce mohou být specificky využity například obrázkové karty KIKUS v barevném a černobílém provedení velikosti 8 x 8 cm (viz podkapitola 4.4 a Příloha 6). Metoda KIKUS je mj. využívá pro znázornění odlišného mluvnického pádu u podstatných jmen ve větě či ke znázornění množného čísla podstatného jména, které je spojeno se změnou tvaru slova. V českém jazyce lze těmito kartami podobně naznačit změnu tvaru podstatného jména za předložkou nebo naznačit stejný tvar podstatného jména v 1. i ve 4. pádě<sup>64</sup>. Při uplatňování obrázkových karet KIKUS se však musí nutně vycházet z toho, že český jazyk má větší pluralitu mluvnických pádů, než jazyk německý. Metoda KIKUS dále doporučuje také využití dalších podpůrných didaktických materiálů (viz Příloha 7), například panenky Mimi, panáčka Moma a Verbiho, kteří mají v pracovních listech KIKUS určitou vizuální podobu. Vobou realizovaných kurzech se ukázalo, že nevadí, jestliže se nahradí tato vizuální podoba za jinou (za jakékoli figurky dívky a chlapce v dostatečné velikosti, za plyšové panáky apod. umožňující realizovat shodné činnosti jako s tradičními figurkami postav v metodě KIKUS). Děti si je i tak velmi oblíbily a jejich vizuální odlišnost nijak neřešily. Výběr konkrétních pomůcek celkově záležel na materiálním vybavení mateřské školy a finančních prostředcích vybraných od rodičů dětí s OMJ<sup>65</sup>.

Metoda KIKUS navrhuje vytváření věkově homogenních skupin, jestliže je potřeba jazykově podporovat více dětí v rámci více skupin. Smíšené skupiny z hlediska úrovně jazyka připouští proto, že se v rámci nich mohou děti učit od sebe navzájem. (Garlin, 2008,

---

<sup>64</sup> Příklad: Chlapec (barevná karta) jí jablko (černobílá karta naznačuje 4. pád podstatného jména, jablko má však i v 1. pádě stejný tvar). Chlapec (barevná karta) sedí na židli (černobílá karta naznačuje 6. pád podstatného jména). Pro znázornění činností a předložek se používají další barevné karty.

<sup>65</sup> Součástí přístupu metody KIKUS je i to, že rodiče vždy platí příspěvek na kurz, který může být do určité míry snížen v případě hmotné nouze rodiny. Příspěvek rodičů se osvědčil jako motivace pro lepší spolupráci a vnímání osobní odpovědnosti, významu jazykové podpory a angažovanosti rodičů na jazykovém vzdělávání dítěte. V Německu je doporučovanou výší ročního příspěvku rodičů 40 euro. (Loudová, 2015)

s. 15) V obou realizovaných kurzech se ukázalo, že na výsledky dětí nemá ani tak vliv jejich věk nebo věk ostatních dětí, ale jejich mateřský jazyk a typ osobnosti (viz také podkapitola 11.6).

## 12.2 Specifika vybraných gramatických jevů

Metoda KIKUS nabízí přehled německé **gramatiky** (potažmo i příkladů slovní zásoby), jejíž jednotlivé gramatické jevy může pedagog během jazykové podpory dětí s OMJ v kurzu zavádět, nemusí je však nutně naplnit v celé jejich šíři. Tento gramatický souhrn sloužil autorce jako východisko pro vytvoření přehledu české gramatiky pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku. Autorka při této úpravě narazila na několik výrazných specifík, které je nutné v českém jazyce zohledňovat vzhledem k jejich jazykové specifičnosti a náročnosti. Specifika české gramatiky zde nemohou být pojednána ve své celistvosti. Zmíněné problémy jsou však příkladem, který ukazuje na jazykové jevy, s nimiž se autorka musela při přípravě a realizaci kurzu vyrovnat.

Německý jazyk má například pouze čtyři mluvnické pády, naproti tomu český jazyk rozlišuje mluvnických pádů celkem sedm. Metoda KIKUS v přehledu gramatiky určuje pořadí zavádění pádů (nejdříve 1., pak 4., 3. a nakonec 2.). I v českém jazyce existuje doporučení pro postup ve výuce pádů – následují za sebou 1., 4., 6., 7., 3., 2. a 5. pád. (Garlin, 2015) Současně však v praxi nemůžeme k pádům přistupovat rigidně – což samozřejmě nepředpokládá ani metoda KIKUS. Různé situace v rámci jednotlivých témat vyžadují aplikaci pádů bez ohledu na jejich pořadí. V akčním výzkumu děti v případě pojmenovávání objektů používaly 1. pád, jestliže chtěly vyjádřit, co mají, rádi, co vidí, slyší apod., musely využít 4. pád (tyto pády byly v rámci výzkumu nejfrekventovanější). Autorka ale v kurzu používala i 6. a 7. pád, s nimiž se pojí kupříkladu téma Dopravní prostředky nebo Okolní svět (příklad – „Jede na výlet v autě / autem / s mámou.“). Zbývající tři pády byly v kurzu využity nejméně – 2. a 3. pád uplatňovala v některých výrocích pouze autorka, děti ho tudíž aktivně nepoužívaly s výjimkou osobních zájmen („Vám“ – vykání během poděkování, „mi“ – v zaklínadlu během čarování). V kurzu nebyl ani jednou aktivně využit 5. pád, protože ho lze smysluplně uplatnit pouze v tématu Profese (např. při oslovení „Dobrý den, paní učitelko“), které nebylo v kurzu uplatněno. Cílem kurzu jazykové podpory není děti systematicky naučit všechny pády k celé probrané slovní zásobě, ale naučit je aktivně používat nejvíce frekventované pády u daného slovního pole (např. 1., 4., 6. pád). Se zbylými pády se dítě setkává v běžném dni v rámci činností v mateřské škole. V použití

nejfrekventovanějších pádů však potřebuje získat jistotu, na jejímž základě pak později může budovat své jazykové dovednosti.

Autorka v kurzu omezila také používání minulého a budoucího času. Bylo důležité, aby si děti s OMJ osvojily nejdříve tvary českých sloves v přítomném čase a teprve potom využívaly tato slovesa v čase minulém, popřípadě budoucím. Tato oblast české gramatiky je pro děti s OMJ v předškolním věku celkově velmi náročná, protože se v ní postupně propojují různé druhy sloves (plnovýznamová slovesa, pomocné sloveso být, infinitivy, způsobová a fázová slovesa) v různých slovesných časech. V případě budoucího času se osvědčilo chtít po dětech aktivně vytvářet pouze tvary nedokonavých sloves, které mají pravidelnou formu („Budu malovat“) a nikoli v českém jazyce značně nepravidelná dokonavá slovesa („Přijdu, namaluji, vystřihnu“ apod.). S dokonavými slovesy se děti zpravidla setkaly pouze v pokynech (např. „Namaluj jednu hlavu!“) ze strany učitelky či druhých dětí v případě vybraných činností.

Německá gramatika narozdíl od českého jazyka využívá u podstatných jmen tzv. člen (v jednotném čísle má tři členy – der, die, das; v množném pouze jeden – die). V českém jazyce se podobně používají ukazovací zájmena (v jednotném čísle ten, ta, to; v množném čísle, případně u pomnožných podstatných jmen – ti, ty, ta) pro označení gramatických rodů podstatných jmen. Členy v německém jazyce navíc našim gramatickým rodům častokrát neodpovídají (například der Himmel – **ten** obloha; das Gras – **to** tráva apod.). Vzhledem k této odlišnosti mezi oběma jazyky bylo nutné v rámci tématu Der – die – das nabízeného v pracovních listech KIKUS najít vhodné obrázky odpovídající gramatickému rodu daných slov v českém jazyce. Přístup k zavedení gramatického rodu byl převážně stejný s doporučením metody KIKUS. Odlišnost frekvence použití členů v německém jazyce a ukazovacích zájmen v českém jazyce odráží odlišný přístup k vizualizaci rodů v pracovních listech (dále PL), které do českého jazyka adaptovala v roce 2015 organizace META. Zatímco německá verze PL u všech zmíněných podstatných jmen od počátku uvádí členy v závorkách, česká verze pracovních listů první úroveň<sup>66</sup> má označená samotná slova barevně (modrá, červená, zelená a žlutá barva). Děti a jejich rodiče si tak od počátku mohou spojovat dané slovo s barvou, avšak neučí se používat dané podstatné jméno vždy ve spojení s ukazovacím zájmenem<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> Oficiálně je jejich zveřejnění plánováno na červen 2016. Autorka vycházela z informací podaných pracovníky META.

<sup>67</sup> Ukazovací zájmeno sice poukazuje na gramatický rod slova, avšak v českém jazyce se používá jen v určitých situacích, nikoli téměř vždy, jak je tomu v případě členu v německém jazyce.

Garlin (2008, s. 30) pro rozlišování členů německých podstatných jmen navrhuje (2008, s. 30) barevné odlišení těchto členů (der – modrá barva, die – červená, das – zelená, množné číslo die – žlutá). Toto odlišení (členů v německém jazyce a gramatických rodů pro případ českého jazyka) je využito i na obrázkových kartičkách v podobě barevných puntíků u obrázků, které znázorňují podstatná jména. Garlin (2008) doporučuje například jedno jazykové cvičení s těmito obrázkovými kartičkami, v němž se pedagog dítěte ptá formou: Heißt es „der Pullover“, „die Pullover“ oder „das Pullover“? (v překladu otázka zní: Říkáme ten svetr, ta svetr nebo to svetr?). V jednom případě tuto otázku autorka v rámci lekce využila (viz podkapitola 9.6 - poznámka pod čarou č. 61). V dalších lekcích ji už ale upravila tak (viz podkapitola 9.5, konkrétně fáze Vedené jazykové cvičení), aby dětem poskytovala možnost volby, nikoli špatný jazykový vzor, který si mohou velmi snadno zafixovat. Autorka mimo jiné používala pro určování gramatických rodů českých podstatných jmen pomůcku v podobě barevných molitanů, na které děti dle položené otázky pokládaly například figurku člena rodiny nebo dopravní prostředek. Tyto různé možnosti vizualizace gramatického rodu jsou plně ve shodě s doporučeními metody KIKUS.

### 12.3 Specifikum vybraných lexikálních a fonetických jevů

Autorka na základě zkušeností z obou realizovaných kurzů shledala jako jazykově náročné a v českém jazyce výrazně specifické (ve srovnání s německým jazykem) z hlediska foneticko-fonologické a lexikálně-sémantické jazykové roviny téma Tvary. S ním se pojí několik problémů v oblasti výslovnosti a náročnosti slovní zásoby, které demonstrují obtížnost tvorby některých hlásek v českém jazyce (zvláště např. pro asijské jazyky, které velkou část českých souhlásek vůbec neznají, nerozlišují délku samohlásky apod.).

U dětí v předškolním věku předpokládá Bednářová a Šmardová (2011), že pojem „kruh“ budou znát ve 3 letech, pojem „čtverec“ mezi 3,5 a 4 roky, pojem „trojúhelník“ v 5 letech a pojem „obdélník“ mezi 5,5 a 6 roky. U dětí s OMJ v předškolním věku toto očekávat nelze. Akční výzkum dané potvrdil jak ve školním roce 2013/2014, tak 2014/2015 – ukázalo se, že děti pojmy dokážou v rámci opakování rozpoznat, ale pojmenovat pouze s dopomocí (rozložením na slabiky). Výslovnost slov označujících tvary jim totiž činila velké potíže z důvodu shluku souhlásek v těchto slovech.

Téma Tvary je součástí doporučených témat metody KIKUS, která jsou významná pro vstup dítěte do základní školy. V německém jazyce je však slovní zásoba spojená s tímto

tématem jednodušší. Proto se ukázalo za opodstatněné zařadit toto téma až na konec školního roku.

## 12.4 Specifikum vybraného pragmatického jevu

Metoda KIKUS směřuje i k osvojování určitých interakčních komunikačních vzorců (viz Příloha 3). V rámci nich (například v prosbě, poděkování apod.) lze uplatňovat v českém jazyce různé podoby vyjádření formálního či neformálního vztahu mluvčího a posluchače, a to tykání a vykání. Ve formě vykání se český a německý jazyk liší jen málo – v českém jazyce se jednotlivci či skupině vyká slovesem v 2. osobě množného čísla, případně ještě osobním zájmenem v množném čísle, v německém jazyce se pro tento případ používá sloveso ve 3. osobě množného čísla. Stále jsou si oba jazyky však značně podobné v porovnání např. se systémem vyjadřování formálního a neformálního vztahu ve vietnamštině. Vykání je pro řadu jazyků neznámý fenomén, který musí dítě nejdříve pochopit v rámci vhodných situací (např. použití námětových her, dramatizací v rámci kurzu).

Pro děti s OMJ v předškolním věku je důležité, aby se naučily, kdy a komu je vhodné v českém jazyce tykat či vykat, a aby si osvojily správné tvary slov, která jsou s tím spojena<sup>68</sup>. Použití určitého vyjádření je tedy závislé na situaci, vztahu dítěte k osobě, s níž komunikuje. Dítě bude komunikačně úspěšné pouze v situaci, kdy bude schopno správně v dané chvíli jednat, tj. správně použít jazykové prostředky k vyjádření svého záměru promluvy.

## 12.5 Shrnutí posouzených specifik

Prostorové a materiální podmínky i profil dětské skupiny nemohla autorka nijak ovlivnit, i když znala doporučení metody KIKUS. Ta jsou v českém předškolním prostředí uplatnitelná za předpokladu, že předškolní zařízení mají možnost nebo jsou ochotná změnit stávající podmínky pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku k lepšímu.

Z posouzených jazykových specifik vyplývá, že především některé české gramatické jevy, ale i některé jevy lexikální, fonetické a pragmatické, jsou ve srovnání s těmi německými odlišné a je nutné jim věnovat zvýšenou pozornost při adaptaci metody KIKUS na české jazykové prostředí.

---

<sup>68</sup> Např. obsahový rozdíl vyjádření: „Chci pastelku! – Chci, prosím, pastelku! – Chci, prosím, dostat pastelku! – Můžu, prosím, dostat pastelku – Mohla bych, prosím, dostat pastelku?“

## 13 SHRUTÍ PRŮBĚHU AKČNÍHO VÝZKUMU

Autorka si na začátku empirické části stanovila hlavní cíl a podcíle akčního výzkumu. Na následujících řádcích se věnuje shrnutí průběhu tohoto výzkumu a posuzuje naplnění jeho cílů.

**Hlavní cíl: Posouzení specifík uplatnění metody KIKUS v podpoře osvojení ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku.**

Hlavního cíle akčního výzkumu dosáhla autorka na základě realizace následujících pěti stanovených podcílů.

**Podcíl 1: Systematická jazyková podpora věkově heterogenní skupiny dětí s OMJ v předškolním věku podle metody KIKUS ve vybrané mateřské škole během jednoho školního roku.**

Autorce se podařilo uskutečnit roční systematickou jazykovou podporu s věkově heterogenní skupinou dětí s OMJ v předškolním věku. Jazykový kurz tvořil v rámci akčního výzkumu hlavní podpůrný jazykový program<sup>69</sup>, který autorka soustavně sledovala a dokumentovala.

Autorka naplnění tohoto podcíle doložila detailním popisem obsahového a tematického zaměření jazykového kurzu během školního roku, ukázkami první, druhé a poslední lekce a jejich reflexemi (viz kapitola 9), a ukázkou dalších čtyř vybraných protokolů s přípravami na lekce (viz Příloha 9).

**Podcíl 2: Soustavné sledování a dokumentace realizace této jazykové podpory.**

Tento podcíl byl naplňován průběžně, a to během každé lekce i po každé z nich. Autorka si bezprostředně po lekci zapisovala krátké poznámky k jejímu průběhu, poté shlížela videonahrávku či poslouchala audionahrávku lekce a během toho postupně zanášela do protokolu s přípravou detailní poznámky (své výroky i výroky jednotlivých dětí, neverbální reakce dětí, nulové reakce, jazykové jevy v rámci čtyř jazykových rovin apod.).

---

<sup>69</sup> Ve školním roce 2014/2015 autorka realizovala jazykový kurz s jinou věkově homogenní skupinou dětí s OMJ v předškolním věku. Ten nebyl detailnímu sledování a dokumentaci podrobován, sloužil pouze k porovnání vybraných specifík uplatnění metody KIKUS z předešlého jazykového kurzu.

### **Podcíl 3: Pedagogická diagnostika zaměřená na oblast rozvoje jazyka dětí navštěvujících jazykový kurz.**

Autorka se při pedagogické diagnostice zaměřila na sledování jazykového rozvoje každého dítěte v rámci čtyř jazykových rovin (čerpala při tom z poznámek zanesených v jednotlivých protokolech příprav na lekce). Naplnění tohoto podcíle autorka doložila popisem počáteční a konečné jazykové úrovně u dětí s OMJ v předškolním věku ve vybraných kazuistikách (viz kapitola 11).

### **Podcíl 4: Vytváření kazuistik dětí s OMJ v předškolním věku.**

Autorce se podařilo vytvořit kazuistiky dětí s OMJ v předškolním věku na základě poznatků získaných v rámci celoročního kurzu, informací z dotazníků poskytnutých rodiči dětí s OMJ a na základě pedagogické diagnostiky. Naplnění tohoto podcíle doložila jednotlivými vybranými kazuistikami (viz kapitola 11).

### **Podcíl 5: Vymezení specifik uplatnění metody KIKUS pro výuku ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku ve vztahu k poznatkům získaným v rámci uskutečněného akčního výzkumu.**

Na základě uplatňování metody KIKUS v jazykové podpoře ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku autorka vymezila specifika uplatnění metody KIKUS. Vybraná specifika uvedla v kapitole 12 a zároveň tak docílila zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Specifika uplatnění metody KIKUS pro kurz ČJDJ u dětí s OMJ předškolního věku spočívají především v:

- konkrétních možnostech jednotlivých předškolních zařízení a nastavení systému předškolního vzdělávání v České republice (především možností podpory dětí s OMJ a pedagogů), na nichž závisí celková kvalita poskytované jazykové podpory dětem s OMJ,
- v zohledňování gramatických, lexikálních, fonetických a pragmatických odlišností v českém jazyce oproti těm, které uvádí metoda KIKUS ve vztahu k jazyku německému.



## 14 ZÁVĚR

Poskytovat jazykovou podporu dětem s OMJ v předškolním věku je v České republice v současné době velmi důležité. V posledních letech totiž dochází ke stálému zvyšování procenta dětí s OMJ v předškolním věku, které docházejí do českých mateřských škol (ČSÚ, 2003/04-2012/13) a které nutně potřebují jazykovou pomoc před vstupem do základní školy i po něm.

Autorka se tedy v diplomové práci zaměřila nejdříve na vymezení pojmu dítě s OMJ, respektive dítě s OMJ v předškolním věku, čímž čtenáři poskytla komplexní představu o typu subjektu, který byl klíčovým pro tuto práci. Školský zákon označuje dítě s OMJ jako dítě-cizince. Autoři některých citovaných odborných publikací se k tomuto označení buď částečně přiklánějí, nebo naopak poukazují na nevhodnost a nepřívětivost tohoto označení. Autorka došla k jednoznačnému závěru, že užívání pojmu odlišnosti ve vztahu k těmto dětem a jejich mateřskému jazyku je žádoucí proto, aby nedocházelo v české společnosti k vytváření předsudků, které jsou s pojmem cizosti spojené, a aby si nejen předškolní pedagogové podstatu odlišnosti u těchto dětí uvědomovali a přizpůsobovali jí adekvátním způsobem jazykovou podporu poskytovanou těmto dětem. Významnou součástí jazykové podpory dítěte s OMJ v předškolním věku je uvědomění, že toto dítě již disponuje určitou úrovní jazykové kompetence ve svém prvním (mateřském) jazyce a že si svou jazykovou kompetenci dále rozšiřuje o schopnost používat český jazyk. Právě propojení prvního (mateřského) jazyka dítěte a českého jazyka je významnou součástí efektivní jazykové podpory. Jazyková podpora tak není pouze záležitostí mateřské školy, resp. předškolního zařízení, které dítě navštěvuje, ale účastní se jí dítě, jeho rodina, předškolní zařízení i pedagog a děti v jazykovém kurzu<sup>70</sup>. Pouze jazyková podpora, která zohledňuje a podporuje rozvoj všech jazyků dítěte, poskytuje dítěti opravdu pevný základ pro jeho další jazykové učení. Tento komplexní přístup k jazykové podpoře je charakteristický právě pro metodu KIKUS a představuje přístup, který nacházíme v západních evropských zemích (Skandinávie, Německo či Rakousko apod.).

Zmapováním rámcových podmínek pro poskytování jazykové podpory dětem s OMJ v předškolním věku v České republice autorka odhalila určité nedostatky v této oblasti především ve školském zákoně. Ten však v současné době prochází řadou změn, jež se shodou okolností týkají i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi něž patří i děti s OMJ v předškolním věku. Tyto změny autorka považuje za pozitivní a spatřuje v nich

---

<sup>70</sup> Pokud dítě jazykový kurz navštěvuje.

další krok na cestě k vytvoření specifických podmínek pro poskytování jazykové podpory dětem s OMJ v předškolním věku v České republice a ke zkvalitnění této podpory.

Autorka v diplomové práci dále poukázala na existenci řady metodických a výukových materiálů, které sice lze využít pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku, ale jedině za předpokladu jejich specifické úpravy pro potřeby jazykové podpory tohoto typu. V současné době tedy neexistuje žádný metodický či výukový materiál pro podporu osvojení českého jazyka jako druhého jazyka (dále ČJDJ), který by byl určený přímo pro děti s OMJ v předškolním věku.

Představením zahraniční metody KIKUS autorka uvedla čtenáře do principů této metody, jejímž využíváním se v zahraničí dosahuje výborných výsledků v jazykové podpoře dětí s OMJ v předškolním i mladším školním věku. Tuto metodu si autorka zvolila jako vhodnou metodickou oporu pro svůj akční výzkum určenou přímo pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku, a to i přesto, že v době započetí výzkumu nebyla dostupná v českém jazyce, a byla tedy nutná její adaptace do českého jazyka.

Akční výzkum autorka realizovala s pohnutkou dokázat, zda a jak je možné využít metodu KIKUS pro podporu osvojení ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku. Zaměřila se tedy na nalezení specifik využití této metody pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku. Autorka vymezila následující specifika vycházející z její zkušenosti v rámci uskutečněného akčního výzkumu:

- **Personální a režimové podmínky v mateřské škole:** tyto podmínky mají značný vliv na to, v jaké části dne se má pravidelně uskutečňovat jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku. České mateřské školy mají problém s uvolňováním pedagogů během dopoledne i s případným financováním speciálně vzdělaného pracovníka, který by mohl jazykovou podporu provádět místo pedagogů.
- **Prostorová specifika:** typ místnosti, v níž má probíhat jazyková podpora, ovlivňují především prostorové podmínky předškolního zařízení. Pokud je prostor určitým způsobem nevyhovující, může se pedagog pokusit ho vhodně upravit, jestliže mu to místnost a její případné vybavení umožňuje.
- **Didaktické materiály:** barevné a černobílé obrazové karty KIKUS lze specificky využít pro osvojování jednotlivých českých pádů podstatných jmen v rámci tvoření celých vět (ve spojení s předložkami a slovesy). Další

podpůrné didaktické materiály doporučené metodou KIKUS nemusí mít nutně stejnou podobu jako navrhuje metoda KIKUS. Výběr a podoba pomůcek záleží na materiálních možnostech předškolního zařízení.

- **Složení dětské skupiny:** homogenita a heterogenita dětské skupiny nemusí nutně hrát významnou roli v tom, jakých výsledků děti s OMJ v předškolním věku dosahují.
- **Gramatická, lexikální, fonetická a pragmatická specifika:** k osvojování jednotlivých mluvnických pádů v českém jazyce nelze přistupovat rigidně. Dítě si v kurzu obvykle osvojí nejfrekventovanější pády a s těmi méně frekventovanými se dále setkává v běžné denní komunikaci. Při rozlišování gramatických rodů v českém jazyce je vhodnější spojovat konkrétní slova spíše s příslušnou barvou rodu, než-li s ukazovacím zájmenem ten, ta nebo to. Užívání slovesných časů není vhodné mísit. Nejprve si dítě osvojuje slovesa v přítomném čase, pak na ně lze aplikovat i minulý čas, případně budoucí. Je žádoucí nepožadovat po dětech s OMJ tvoření nepravidelných dokonavých sloves. Děti s OMJ v předškolním věku by si měly do určité míry osvojit i specifické problémy pragmatické roviny jazyka, např. formy a principy tykání a vykání v českém jazyce – osvojit si schopnost rozlišovat komunikační situace a správné použití jazyka.

Na základě těchto posouzených specifik, naplněných cílů a zodpovězené výzkumné otázky došla autorka k následujícím závěrům:

- Množství specifik použití metody KIKUS pro český jazyk není v rámci celé metody KIKUS tak velké. Lze ji bez obtíží adaptovat na český jazyk, je pouze nutné zohlednit odlišnosti fungování předškolních zařízení (mateřských škol) v České republice a dále jazyková specifika českého jazyka (zvláště gramatiku).
- Vysledovaná specifika uplatnění metody KIKUS pro podporu osvojení ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku a celkové poznatky získané v rámci akčního výzkumu by mohly do budoucna sloužit jako výchozí materiál pro:
  - úpravu podoby současných metodických a výukových materiálů pro potřeby podpory osvojení ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku;
  - vznik nových metodických či výukových materiálů určených přímo pro podporu osvojení ČJDJ u dětí s OMJ v předškolním věku.

Vzhledem k tomu, že prostřednictvím dvouletého výzkumu v jedné mateřské škole nelze dosáhnout závěrů v širším měřítku, spatřuje autorka smysl v realizaci podobného, avšak rozsáhlejšího výzkumu, který by pracoval s větším výzkumným vzorkem. Poznatky této práce by se mohly stát impulsem pro uskutečnění této vize.

## 15 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Vyd. 1., dotisk 1. vyd. 2011. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BOGDANOWICZ, Marta a Jana SWIERKOSZOVÁ. *Metoda dobrého startu*. 1. vyd. Ostrava: Kasimo, 1998, 79 s. ISBN 80-902497-0-1.

DAVID, Roman. *Ústava České republiky: Listina základních práv a svobod: úplné znění doplněné poznámkami, úvodem do problematiky a výběrem ze soudních případů*. 3. přeprac. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, 259 s. ISBN 80-7182-109-8.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Brussels: Eurydice, 2009, 188 s. ISBN 978-92-9201-007-2.

European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FIALOVÁ, Ivana. *Rozumíš mi?: logopedická cvičení a hry k odstraňování špatné výslovnosti*. Praha: Blug, 1997, 119 s. ISBN 80-85635-81-X.

GARLIN, Edgardis. *Die Kikus-Methode. Ein Leitfaden*. 1. Auflage. München: Hueber, 2008. ISBN 978-3193114310.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HARDING-ESCH, Edith a Philip RILEY. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 223 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-581.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013, 179 s. ISBN 978-80-7290-630-7.

LINC, Vladimír. *Metodický text k tabulkám pro 1., 2. a 3. ročník zvláštní školy*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 20 s.

LINC, Vladimír. *Tabulky ke čtení I*. Praha: Klett nakladatelství, 2007, 70 s. ISBN 978-80-86906-85-0.

LOGICO PICCOLO. *Připraven ke startu: Dívej se a přemýšlej!*. Praha: Mutabene, 2010. ISBN 80-902983-7-0.

MAROUŠKOVÁ, Marie. *Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku*. In: Metodický poradník učitele cizího jazyka. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, 183 s., [11] s. ISBN 978-80-7414-668-8.

NAJVAR, Petr. *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010, 131 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 18. ISBN 978-807-3152-000.

PERUTKOVÁ, Jiřina a Olga SVOBODOVÁ. *Logopedie v praxi: obrázkový pracovní sešit*. Vyd. 1. Praha: Septima, 1995, 96 s.

PODRÁPSKÁ, Kamila. *Všemi čivy a smysly ...*. In: Nabídka cizích jazyků v českých zařízeních pro předškolní děti v Euroregionu Neisse – Nisy – Nysa. Liberec/Görlitz 2007.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011, 76 s. ISBN 978-80-254-9175-1.

Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte. In: *Sbírka zákonů*. 8. 4. 1991, částka 22. ISSN 1210-0005.

Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 96/1998 Sb., o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin In: *Sbírka zákonů*. 30. 4. 1998, částka 34. ISSN 1211-1244.

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013, 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

ŠKODOVÁ, Svatava. *Domino: český jazyk pro malé cizince 1 : metodika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010, 72 s. ISBN 978-80-7357-584-7.

ŠTĚPÁN, Josef a Petr PETRÁŠ. *Logopedie v praxi: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Septima, 1995, 128 s. ISBN 80-85801-61-2.

VAŇKOVÁ, Irena. Nádobá plná řeči. In VAŇKOVÁ, IRENA; NEBESKÁ, Iva; ŠLÉDROVÁ Jasňa et al. *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 6. ISBN 80-246-0919-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů*. 25. 1. 2005, částka 11. ISSN 1211-1244.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 25. 5. 2011, částka 56. ISSN 1211-1244.

### **Elektronické zdroje:**

CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ, o.p.s. *Archiv projektů* | *cicpraha.org* [online]. Praha, 2012 [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/o-nas/projekty/archiv-projektu.html>.

CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ, o.p.s. *O nás* | *cicpraha.org* [online]. Praha, 2012 [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: <http://www.cicpraha.org/cs/o-nas/o-nas.html>.

FRÝDOVÁ, Hana. *Dotaz k Doporučeným učebnicím pro výuku dětí a žáků - cizinců od předškolního věku po základní školy a střední školy*. [e-mailová komunikace]. 20. května 2015 8:31 [cit. 2015-12-02].

FRÝDOVÁ, Hana. *Dotaz k dotačním a rozvojovým programům MŠMT* [e-mailová komunikace]. 20. května 2015 8:29 [cit. 2015-12-02].

GARLIN, Edgardis. *Metoda KIKUS. Metodika Čeština jako druhý jazyk. Čeština jako cizí jazyk. Pro děti od 3 do 10 let* [PDF]. München, Praha: ZKM, META, listopad 2015. Pracovní verze adaptace metodiky.

GÜNTHER, Vladislav, Kateřina OŠANCOVÁ a Kamila STRACHOŇOVÁ. *Jak a proč být průvodcem cizince: příručka (nejen) pro dobrovolníky* [online]. CENTRUM PRO INTEGRACI CIZINCŮ, o.p.s., 2010 [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: [http://www.cicpraha.org/upload/soubory/Prirucka\\_pruvodce\\_cizince\\_web.pdf](http://www.cicpraha.org/upload/soubory/Prirucka_pruvodce_cizince_web.pdf).



HLUCHNÍKOVÁ, Michaela. *Dotaz k dotačním a rozvojovým programům MŠMT* [e-mailová komunikace]. 29. září 2015 8:02 [cit. 2015-12-02].

INTEGRAČNÍ CENTRUM PRAHA, o.p.s. *Kurzy českého jazyka* [online]. Praha, 2014 [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: [http://www.icpraha.com/kurzy\\_ceskeho\\_jazyka](http://www.icpraha.com/kurzy_ceskeho_jazyka).

KOZÍLKOVÁ, Petra. *Dotaz k projektu "KIKUS with us"*. [e-mailová komunikace]. 13. dubna 2015 20:16 [cit. 2015-12-02].

LINHARTOVÁ, Tereza. (bez předmětu) [e-mailová komunikace]. 5. března 2015 13:46 [cit. 2015-11-08].

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. [online] Praha, 2014 [cit. 2014-11-24]. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti\\_s\\_omj\\_v\\_ms\\_0.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/deti_s_omj_v_ms_0.pdf).

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. *Dotaz ke stanovování poplatku za kurz*. [e-mailová komunikace]. 1. prosince 2015 20:46 [cit. 2015-12-02].

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. (bez předmětu) [e-mailová komunikace]. 5. října 2015 13:46 [cit. 2015-11-08].

Mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné a vysoké školy - studující cizinci; 2003/04-2012/13 [online]. Praha: ČSÚ [cit. 2014-07-27]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/2700322E8F/\\$File/c06r01.pdf](http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/t/2700322E8F/$File/c06r01.pdf).

MČ PRAHA 13. *MČ Praha 13: Integrace cizinců 2014* [online].. 13.3.2015 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z: <http://www.praha13.cz/Integrace-cizincu-2014>.

MČ PRAHA 13. *MČ Praha 13: Integrace cizinců – Integrace cizinců v Městské části Praha 13* [online]. 24.6.2015 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z: <http://www.praha13.cz/Integrace-cizincu-v-Mestske-casti-Praha-13.html>.

META, o.p.s. *Alternativy k asistentovi | Inkluzivní škola*. [online] Praha, 2009 [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/alternativy-k-asistentovi>.

META, o.p.s. *Čeština po školce | META ops.* [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/aktuality/cestina-po-skolce>.

META, o.p.s. *Dvojazyčnost | Inkluzivní škola*. [online]. Praha, 2009 [cit. 2014-07-27]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/kdo-odkud-prichazi-do-cr/dvojazycni-zaci>.

META, o.p.s. *Kdo jsme | META ops.* [online]. Praha, 2014 [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/kdo-jsme>.

META, o.p.s. *Koncepce a strategie | META ops.* [online]. Praha, 2014 [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/koncepce-a-strategie>.

META, o.p.s. *Krátce z historie | META ops.* [online]. Praha, 2014 [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: <http://www.meta-ops.cz/kratce-z-historie>.

META, o.p.s. *Podpora žáků s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávacím systému ČR*. [online] Praha, 2014 [cit. 2015-01-18]. Dostupné z: [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pozicni\\_dokument\\_meta.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/pozicni_dokument_meta.pdf).

META, o.p.s. *Proč je předškolní vzdělávání migrantů důležité? | Inkluzivní škola*. [online]. Praha, 2009 [cit. 2014-07-27]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/proc-je-predskolni-vzdelavani-migrantu-dulezite>.

META, o.p.s. *Úvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. Praha, 2009 [cit. 2014-08-23]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/>.

META, o.p.s. *Zásady výuky podle metody KIKUS* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-30]. Dostupné z: [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zasady\\_vyuky\\_podle\\_metody\\_kikus.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zasady_vyuky_podle_metody_kikus.pdf).

Kolektiv autorů META, o.p.s. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem - Systémová doporučení*. [online] Praha, 2014 [cit. 2014-11-24]. Dostupné z: [http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/vzdelavani\\_a\\_zaclenovani\\_zaku\\_s\\_omj.pdf](http://www.meta-ops.cz/sites/default/files/vzdelavani_a_zaclenovani_zaku_s_omj.pdf).

MŠMT ČR. *Čeština jako cílový jazyk I a II, MŠMT ČR* [online]. 2014 [cit. 2015-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/cestina-jako-cilovy-jazyk-i-a-ii>.

MŠMT ČR. *Podpora inkluze, MŠMT ČR* [online]. 2014 [cit. 2014-11-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/podpora-inkluze>.

Národní knihovna České republiky - Slovanská knihovna. *HÁDKOVÁ, Marie, PhDr. Ph.D.* [online]. 2005 [cit. 2014-11-19]. Dostupné z: <http://www.slaviste.cz/index.php?page=detail&id=267-hadkova-marie-phdr-phd>.

PAVELKOVÁ, Lenka. *Dotaz k podpůrným činnostem pro děti cizince předškolního věku*. [e-mailová komunikace]. 13. května 2015 20:10 [cit. 2015-12-02].

SIEMENS STIFTUNG. *Forschung* [online]. 2015 [cit. 2015-11-19]. Dostupné z: <http://www.siemens-stiftung.org/de/projekte/kikus-kinder-in-kulturen-sprachen/forschung/>.

SIEMENS STIFTUNG. *Interaktive Sprach-Lern-Software KIKUS digital* [online]. 2015 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z: [https://medienportal.siemens-stiftung.org/portal/statpage.php?id=kikus\\_start](https://medienportal.siemens-stiftung.org/portal/statpage.php?id=kikus_start).

Stodůlecký posel, Zpravodaj městské části Praha 13. *KLUB ROZMANITÝ SVĚT* [online]. Duben 2015 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z: <http://stop.p13.cz/cs/duben-2015/klub-rozmanity-svet/10452/>.

SUZ MV ČR. *Integrační centra* [online]. 2009-2013 [cit. 2014-12-15]. Dostupné z: <http://www.integracnicentra.cz/Onas/InformaceOProjektu.aspx>.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra a Svatava ŠKODOVÁ. *Čeština jako cílový jazyk I. – Metodika pro výuku dětí do 15 let* [online]. Praha, 2013 [cit. 2014-07-27]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/cjm\\_28032014/METODIKA\\_PRO\\_DETI\\_final\\_po\\_vsech\\_korekturach.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/cjm_28032014/METODIKA_PRO_DETI_final_po_vsech_korekturach.pdf).

TITĚROVÁ, Kristýna. *Vzdělávání dětí cizinců: výzva českému školství* [online]. 2011 [cit. 2014-11-19]. Dostupné z: <http://www.migraceonline.cz/cz/e-knihovna/vzdelavani-deti-cizincu-vyzva-ceskemu-skolstvi>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>.

Zentrum für kindliche Merhspachigkeit. *Wissenschaftliche Publikationen* [online]. München, 2015 [cit. 2015-11-08]. Dostupné z: <http://www.kikus-muenchen.de/index.php?id=92>.

Zentrum für kindliche Merhspachigkeit. *KIKUS Materialien Deutsch* [online]. München, 2015 [cit. 2015-11-22]. Dostupné z: <http://www.kikus-muenchen.de/index.php?id=252>.

## **16 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 – Metodické materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ předškolního věku (charakteristika, formy využití)

Příloha 2 – Výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ předškolního věku (charakteristika, formy využití)

Příloha 3 – Přehled interakčních komunikačních vzorců podle metody KIKUS

Příloha 4 – Základní struktura kurzu KIKUS

Příloha 5 – Zásady výuky podle metody KIKUS

Příloha 6 – Ukázka metodických a didaktických materiálů KIKUS

Příloha 7 – Další podpůrné didaktické materiály doporučované metodou KIKUS

Příloha 8 – Otázky kladené v rámci dotazníkového šetření mezi pracovníky neziskové organizace META, CIC a MŠMT

Příloha 9 – Ukázka dalších čtyř vybraných protokolů s přípravami na lekce

## **Příloha 1**

### **Metodické materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ předškolního věku (charakteristika, formy využití)**

#### **1. Logopedie v praxi**

Jak již ze samotného názvu metodické příručky a obrázkového pracovního sešitu vyplývá, oba materiály vznikly za účelem poskytování logopedické péče, a to především žákům ze „zvláštních škol, pomocných škol, ústavů sociální péče a dalších zařízení.“ (Štěpán, Petráš, 1995, s. 5) Autorský kolektiv nevyklučuje využívání těchto publikací i při práci s žáky v běžných školách. Poukazuje také na nezastupitelnou úlohu logopedické péče „při rozvoji komunikačních schopností a dovedností žáků, které jsou předpokladem jejich úspěšné sociální adaptace a integrace i jejich dalšího vzdělávání.“ (Štěpán, Petráš, 1995, s. 5)

Metodická příručka nabízí množství aktivit, jež jsou součástí logopedické péče, například dechová, hlasová cvičení, cvičení pro rozvoj pohyblivosti řečových orgánů a fonemického sluchu či náměty pro dramatizaci a zhudebněná říkadla. Obsahuje i řadu praktických cvičení na jednotlivé souhlásky a samohlásky.

Pracovní sešit poskytuje mnoho obrázků, které jsou vybrány vždy tak, aby slovo, jež je označuje, obsahovalo určitou problematickou hlásku, při jejímž vyslovování si ji dítě procvičuje. Jednotlivé soubory obrázků se zaměřují vždy na jednu vybranou hlásku. Na každé straně jsou pak nabízeny ještě otázky a úkoly ke zvolené skupině obrázků. (Perutková, Svobodová, 1995, s. 3)

#### **2. Tabulky ke čtení I**

*Tabulky ke čtení I* představují soubor pracovních listů, které autor vytvořil pro potřeby „počátečního vyučování čtení na zvláštní škole.“ (Linc, 1980, s. 3) V *Metodickém textu k tabulkám pro 1., 2. a 3. ročník zvláštní školy* Linc uvádí (1980, s. 3), že „práce s didaktickým obrázkovým materiálem podněcuje žáky k myšlení a řeči, přičemž se rozvíjí jejich slovní zásoba i schopnost vyjadřování.“ Není proto divu, že *Tabulky ke čtení I* patří rovněž mezi doporučené tituly MŠMT i pro práci s dětmi a žáky cizinci, kteří jsou určitým způsobem znevýhodněni, stejně jako mentálně retardované děti, pro něž byla tato publikace původně určena.

Pracovní listy obsahují jednak obrázky k vystřihování, jednak barevné plochy pro další činnost s těmito obrázky. Umožňují prostor například pro práci s pojmy malý – (prostřední) –

velký, vpředu – (uprostřed) – vzadu, nahoře – dole, vlevo – vpravo, před – za, apod. Dále zahrnují kupříkladu analyticko-syntetická cvičení, cvičení zaměřená na přiřazování, třídění, rozlišování a napodobování, skládání celku z částí nebo se zaměřují na dramatizaci vybraných pohádek. (Linc, 2007)

### **3. Předcházíme poruchám učení**

Základní myšlenkou, z níž tato publikace vychází, je přirovnání vývoje myšlení a učení dítěte k vývoji stromu. „Kořeny a kmen představují základní schopnosti. Předpokladem všeho myšlení a učení je schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace.“ (Sindelarová, 2013, s. 4) Tu autorka přirovnává k hlídacím psovi bdícím u kořenů stromu. Dále hovoří o tzv. zkušenostní zásobě, která je představována jednotlivými velkými a malými větvemi, jež postupně vyrůstají z určitých schopností a dovedností, které proudí skrze kmen. Koruna stromu je pak souborem schopností „jako je řeč a později čtení, psaní a počítání.“ (Sindelarová, 2013, s. 5) Hlavním cílem publikace je předcházet poruchám učení u dítěte již od jeho narození až po samotný začátek školní docházky tak, aby se zmiňovaný „strom myšlení a učení“ vyvíjel pokud možno co nejharmoničtěji.

Publikaci tvoří metodická příručka a obrazový materiál (soubory úkolů v podobě pracovních listů), jež společně umožňují využití různých her, úkolů a cvičení zaměřujících se vždy na určitou podporovanou oblast. Aktivita jsou zacíleny na zrakové a sluchové vnímání, verbálně akustické vnímání, zrakovou a verbálně sluchovou paměť, na spojování zrakových, sluchových a pohybových vjemů, na pochopení a osvojení principu posloupnosti, dále na motoriku řeči, koordinaci ruky a oka a prostorovou orientaci. Děti mohou v rámci nich například zkoušet vyjadřovat slovy obrázky, jež si zapamatovaly, nebo naopak hledat obrázky ke slovům, které si zapamatovaly, dále hledat rozdíly mezi párovými obrázky, tvary, hledat ukryté tvary, opakovat z paměti řadu vyřčených slov apod.

### **4. Metoda dobrého startu**

MDS prošla od období 1. světové války, v němž byly stanoveny její základy, řadou proměn – nejprve plnila „léčebně relaxační“ úlohu, v průběhu 40. až 50. let 20. století se začala používat pro práci s dětmi při výuce čtení a psaní. (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998, s. 5) Za současnou podobu MDS vděčíme jak polské autorce a klinické psychologce Martě Bogdanowicz, tak i externistce katedry speciální pedagogiky na Ostravské univerzitě v Ostravě Janě Swierkoszové, která vytvořila českou verzi této metody.

MDS „sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech v součinnosti se sférou emocionálně motivační a sociální, přispívá k rozvoji řeči.“ (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998, s. 12) Lze ji využívat hned pro několik účelů, ať už se jedná například o počáteční výuku čtení a psaní, o pomoc dětem se specifickými poruchami učení nebo právě o podporu dětí cizinců. MDS je zároveň doporučována přímo předškolním dětem od pěti let věku.

Soubor MDS se skládá z metodické příručky, pracovních listů a hudebního nosiče s 25-ti nahranými písněmi, z nichž každá tvoří hlavní osu lekce. Od písně se odvíjí jednotlivé kroky, které jsou vždy stejné. Děti se například nejprve seznámí, vzájemně se představí („Zahájení“), pak hrají seznamovací hry spojené i s navázáním fyzického kontaktu s ostatními dětmi („Posílení jazykových kompetencí komunikativních dovedností – verbálních i nonverbálních“). Je možno zavést i tzv. „Specifická cvičení pro posílení rozvoje zrakové a sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace“, například v podobě cvičení rizikové hlásky obsažené v jednotlivých slovech písně, s níž se děti seznámily. Dále následují tři hlavní kroky celé lekce: „Pohybová cvičení“, „Píseň – pohyb (cvičení pohybově akustická)“ a „Píseň – pohyb – grafický vzor (cvičení pohybově akusticko optická)“. Děti se v průběhu hudebního doprovodu zapojují do různých pohybových aktivit – chůze v podřepu, po špičkách apod. Posléze píseň zpívají a zároveň se pohybují – kupříkladu tleskají, podupávají. V poslední fázi propojují zpěv písně a pohyb s napodobováním grafického vzoru, jež má vždy takovou podobu, aby kopíroval rytmus písně. Všechny tyto aktivity jsou doplňovány tematicky zaměřenými pracovními listy, taktéž v rámci hudebního doprovodu.

## **Seznam dalších metodických materiálů vhodných pro jazykovou podporu dětí s OMJ v předškolním věku**

BROŽOVSKÁ Helena. *Rozvoj spolupráce s mateřskými školami při aplikaci včasné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012.

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2014.



PUNČOCHÁŘ, Martin a Tatjana BERNÁTKOVÁ. *Vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji – Metodická příručka pro pedagogy*. Ústí nad Labem: Vzdělávací a poradenské centrum, 2011.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011.

## **Příloha 2**

### **Výukové materiály vhodné pro jazykovou podporu dětí s OMJ předškolního věku (charakteristika, formy využití)**

#### **1. Rozumíš mi?**

Tato publikace plná logopedických cvičení, her a úkolů má metodicky napomoci učitelům, kteří se zaměřují na „odstraňování vad ve výslovnosti jednotlivých hlásek.“ (Fialová, 1997, s. 6) Úvod knihy tvoří tzv. obrázkový slovníček, v němž mají děti za úkol rozpoznávat a postupně pojmenovávat jednotlivé obrázky. Na základě toho může rodič či pedagog odhalit problematické hlásky a posléze se na ně zaměřit v konkrétních nabízených cvičeních. Každé z nich se věnuje jedné hlásce (popřípadě dvojhlásce OU) a v úvodu vždy nabízí motivaci s názvem „Napodobuj mě“ určenou ke správnému postavení mluvidel. Například pro hlásku F zní motivace takto: „Polož si dlaň před pusou a zkus ji pofoukat. Nejprve si však svoje horní zoubky opři o spodní ret.“ (Fialová, 1997, s. 27) Jednotlivá cvičení k vybrané hlásce obsahují nejen obrázkový doprovod, ale i říkanky, grafomotorická cvičení, obrázkové čtení či úkoly na rozpoznávání a pojmenovávání obrázků, barev, jedlých hub apod.

#### **2. Logico Piccolo**

Jedná se o speciální učební systém pro děti předškolního věku a děti na prvním stupni základních a speciálních škol<sup>71</sup>, který MŠMT označuje pouze jako doplňkový výukový materiál. Jeho jedinečnost však spočívá v tom, že využívá plastový rámeček s deseti různě barevnými knoflíky, které se přisouvají k náležitým odpovědím na ilustrovaných kartách s úkoly, jež se do tohoto rámečku zasouvají. Každá karta má dvě strany, jednu pracovní se zadáním, druhou ověřovací – ta se vždy po dokončení úkolu otočí tak, aby bylo možné

---

<sup>71</sup> Materiál je vhodný i pro děti se specifickými poruchami učení.

zkontrolovat správnost odpovědí, a to formou porovnávání barevných puntíků na kartě s příslušnými knoflíky. Existuje mnoho tematických variant souborů vždy se šestnácti kusy takovýchto karet, například pro rozvoj logického myšlení, vizuálního, prostorového, obsahového vnímání<sup>72</sup> apod. *Logico Piccolo* nabízí kupříkladu program s názvem „Připraven ke startu“, jehož „tři soubory slouží k vyrovnání nedostatků v oblastech vnímání, schopnosti koncentrace a jazykového vývoje.“ (Logico Piccolo, 2010) Dítě může provádět úkoly samo, s ostatními dětmi či s pedagogem, a jednotlivé karty lze volit v libovolném pořadí dle individuálních potřeb dítěte.

### **3. Logico Primo**

*Logico Primo* v seznamu doporučených materiálů MŠMT sice není uvedeno, ale funguje na stejné bázi jako *Logico Piccolo* s tím rozdílem, že je určeno dětem od tří do šesti let, a úkoly jsou o něco lehčí (i barevných přiřazovacích knoflíků je jen šest). Nabízí také širokou škálu souborů tematických karet, z nichž si děti i pedagogové mohou libovolně vybírat.

## **Seznam dalších výukových materiálů vhodných pro jazykovou podporu dětí s OMJ předškolního věku**

### **Výukové materiály doporučené MŠMT – pro začínající čtenáře**

EMERLINGOVÁ, Stanislava. *Když dětem nejde čtení (I, II)*. Praha: Portál, 2006.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Cvičné texty pro pomalejší čtenáře*. Praha: Blug, 2002.

MICHALOVÁ, Zdena. *Základy čtení*. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2005.

PAVLOVÁ, Jana. *Barevná čeština pro prvňáčky*. Praha: SPN, 2007.

PAVLOVÁ, Jana. *Barevná čeština pro druhý ročník*. Praha: SPN, 2006.

STAUDKOVÁ, Hana. *Pracovní sešit ke slabikáři (1. a 2. díl)*. Praha: Alter, 2009.

---

<sup>72</sup> <http://www.mutabene.cz/pro-ms/c-1180/>.

TREUOVÁ, Hana. *Čítanka pro dyslektiky I.* Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997.

ŽÁČEK, Jiří. *Slabikář*. Praha: Alter, 2012.

ŽÁČEK, Jiří. *Moje první čítanka*. Praha: Alter, 2009.

ŽÁČEK, Jiří. *Malý čtenář*. Praha: Alter, 2011.

### **Ostatní výukové materiály**

BERNEROVÁ Rotraut Susanne. *Jaro – Obrázkové příběhy*. Praha: Paseka, 2012.

BERNEROVÁ Rotraut Susanne. *Léto – Obrázkové příběhy*. Praha: Paseka, 2012.

BERNEROVÁ Rotraut Susanne. *Podzim – Obrázkové příběhy*. Praha: Paseka, 2012.

BERNEROVÁ Rotraut Susanne. *Zima – Obrázkové příběhy*. Praha: Paseka, 2012.

*Co k čemu táto?* Alexander.

*Domino barvy*. Granna.

EICHLEROVÁ Ivana a Jana HAVLÍČKOVÁ. *Velké logopedické pexeso (1, 2, 3)*. Praha: Portál, 2011.

*Ferda – kde žijí*. Clementino.

*Nová DIDA 1 - verze pro MŠ*.

*Povím Ti mamí*. Alexander.

*Povím Ti mamí 2*. Alexander.

*Roční doby.* Granna.

*Zajíc v pytli.* Granna.

*Zpívej a tancuj.* EFKO.

### **Příloha 3**

#### **Přehled interakčních komunikačních vzorců podle metody KIKUS**

##### **Mluvčí (M), posluchač (P)**

###### **Pozdrav**

Příklad: M: Ahoj / Dobré ráno/ Dobrý den

P: Ahoj / Dobré ráno/ Dobrý den

###### **Počítání**

Příklad: M: Kolik nás dnes je?

P: Devět.

M: Kolik Ti je?

P: Pět.

###### **Hádání**

Příklad: M: Co je dnes v kouzelném pytli?

P: Pizza.

M: Ano, možná.

## **Výzva**

Příklad: M: Já chci prosím vodu.

P: Prosím. (podá M sklenici vody)

M: Děkuji.

## **Prosba**

Příklad: M: Pomoz mi prosím.

P: Rád. (pomůže)

M: Děkuji.

## **Jednoduchá výpověď**

Příklad: M: Je tam dvanáct pastelek.

P: To je pravda.

## **Vyprávění (propojení jednoduchých výpovědí)**

Příklad: M: Včera jsem byl na hřišti. Jeden kluk spadl z prolézačky. Musel do nemocnice.

P: Páni!

## **Popis (propojení jednoduchých výpovědí)**

Příklad: M: Můj pes je docela velký. Má černou srst a bílé tlapky. A oči má hnědé.

P: Aha.

## **Instrukce k jednání**

Příklad: M: Vyndej si z tašky desky a polož je pod židli.

P: (Vyndá z tašky desky a položí je pod židli.)

## **Otázka-odpověď**

Příklad: M: Máš sourozence?

P: Ano./ Ne.

### **Otázka pedagoga– odpověď dítěte**

Příklad: M: Jak se jmenuje země, o které jsme včera mluvili?

P: Švédsko.

M: Ne, bylo to Švýcarsko.

### **Vysvětlování – zdůvodňování**

Příklad: M: Proč jsi včera nebyl ve školce?

P: Byl jsem nemocný.

### **Darování**

Příklad: M: Všechno nejlepší k narozeninám. Přinesl jsem ti dárek.

P: Děkuji.

M: Prosím. Není zač.

### **Rozloučení**

Příklad: M: Ahoj. /Na shledanou/...

P: Ahoj. /Na shledanou/...

## Příloha 4

### Základní struktura kurzu KIKUS

1. **Volný rozhovor** – děti spontánně hovoří (například o zážitcích, minulém tématu apod.) při příchodu do místnosti, po usazení. Děti případně něco vypráví v rámci tématu navozeného otázkou pedagoga. Jedná se tak o možnost volně hovořit ještě předtím, nežli začne další řízená činnost.
2. **Úvodní rituál**
  - a) **Prezence** – kontrola přítomnosti formou hry („Já jsem tady, ty jsi tady, je tady i (jméno)?“ – „Tady jsem!“; lze nechat děti mluvit jednotlivě či ve sboru, příležitost k vyjádření každého dítěte).
  - b) **Počítání** – kolik nás dnes je? – opět formou hry (startování rakety, závodního auta), lze počítat i v mateřském jazyce a propojovat ho tak s cílovým jazykem.
  - c) **Píseň** – hudebně – jazyková část, v rámci níž si děti za pohybového doprovodu pravidelně osvojují jednotlivá slova a slovní spojení.
  - **Kontrola úkolů** – každé dítě prezentuje svůj hotový pracovní list, pedagog je vhodně oceňuje (chválí) – srozumitelně, tj. adekvátně jazykové úrovni dětí, následuje společný potlesk.
    - a) **Razítko** (odměna) – po prezentaci úkolů děti hádají obrázek na razítku, (rolí pedagoga může mít i dítě v různých formách hry). Pedagog poskytuje náповědu v případě, že děti obrázek neuhodnou. Po odkrytí obrázku děti o razítko prosí a děkují za něj.
3. **Otevření nového tématu nebo pokračování v minulém**
  - a) **Kouzelný pytel** – jeho obsah koresponduje s tématem, každé dítě si pytel ohmatá a hádá, co je v něm ukryto. Hádání celkově napomáhá ke vzbuzování zájmu u dětí, udržování jejich pozornosti a vytváření radostné atmosféry a napětí. Děti pak společně z pytle čarují, k čemuž se využívá ritualizované fráze, nejčastěji říkanka nebo básnička<sup>73</sup> (například „Abrakadabra, jedna, dva, tři, abrakadabra, otevři se mi!“). Obsah pytle se poté odkrývá<sup>74</sup>, nastává chvíle překvapení, radosti.

<sup>73</sup> Může obsahovat obtížné jazykové jevy, např. slovní zásobu spojenou s prostorovou orientací, barvy apod.

<sup>74</sup> Děti jednotlivě vytahují předměty z pytle, pojmenovávají je, opakují označení předmětu v základním tvaru apod.

b) **Vedené jazykové cvičení** – s využitím obrázkových knih, kartiček apod. (např. diskutování o objektu – dítě si vytáhne kartičku a učitel říká: „Je to zvíře?“ – „Ano.“, „Kolik má nohou?“ – „Čtyři.“, „Je velké nebo malé?“ – „Velké.“, „Jakou má barvu?“ – „Černou a bílou.“) (Garlin, 2008, s. 36) Tato část tvoří integrální část celé lekce a sestává z více cvičení, které jsou zaměřeny na procvičení nové jazykové látky (dbá se na postupné zavedení nové látky, proměnlivost pomůcek, situací, typů činností). Významný důraz je kladen na to, aby se děti učily raději menší množství nové látky, ale aby si ji osvojily najisto a s porozuměním.

- **Pohybové cvičení** – hrají se pohybové hry, zpívá se s pohybovým doprovodem nebo se maluje/kreslí apod. Zpravidla jde o propojení nové látky s dřívějšími poznatky (např. slovesa pohybu s označením různých dopravních prostředků, barev s oblečením apod.).

**4. Zadání úkolu** – pedagog úkol dětem představí, děti o něj prosí, děkují za něj. Tyto ritualizované úkoly jsou vždy spojeny s jednáním, k němuž dítě potřebuje využít své jazykové dovednosti (chce-li úkol, potřebuje se naučit poprosit apod.). V rámci jednoho typu situace se klade důraz na postupné osvojování různých jazykových vyjádření spojených s danou situací<sup>75</sup>, což odpovídá přístupu funkcionální pragmatiky, na níž je metoda KIKUS založena.

## **5. Závěrečný rituál**

- a) **Balení věcí** – děti si ukládají úkoly do desek, desky do tašek.
- b) **Píseň** – děti zpívají píseň při odchodu ze třídy.

---

<sup>75</sup> Metoda KIKUS uvádí například: Já chci prosím desky/ Chtěl/-a bych prosím desky.



## **Příloha 5**

### **Zásady výuky podle metody KIKUS**

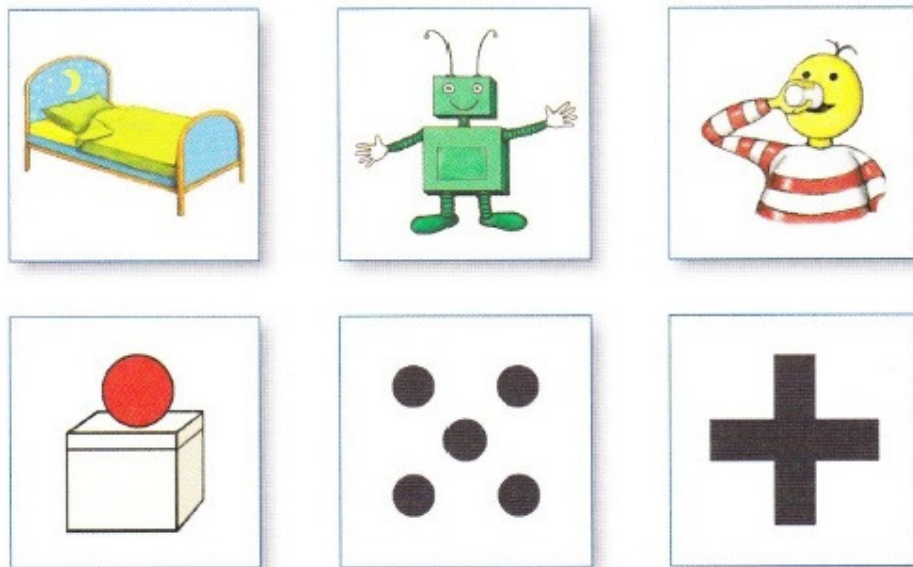
1. Pro výuku je třeba nastolit specifickou vyučovací atmosféru.
2. Výuka je pro děti hrou (zábavou) a nevzbuzuje v nich žádné obavy a strach.
3. Každé dítě se dostane na řadu.
4. Používání mateřštiny (první řeči) dětí je v kurzu vítáno.
5. Ve výuce se využívá (pokud možno) všech smyslů vnímání.
6. Mluvené slovo doprovází bezpředmětně situaci a sleduje vždy nějaký účel (jazyk je nástrojem jednání).
7. Při plánování výuky a při výuce samotné se zohledňuje individuální stav znalostí jednotlivých dětí – této úrovni odpovídá individuální stupeň obtížnosti položených otázek/zadaných úkolů.
8. Užívání spisovné mluvené češtiny (standartní formy).
9. Pomalé a zřetelně artikulované vyjadřování pedagogů.
10. Navázání kontaktu pohledem, či pokud nutno i dotekem.
11. Užívání mimiky a gestikulace.
12. Užívání různorodé intonace a hry s hlasem.
13. Děti rychle dostat do role mluvčího.
14. Když děti nevědí, rychle nabídnout pomoc.
15. Chválit – chválit – chválit.
16. Od pasivních znalostí ke znalostem aktivním.
17. Opakovat – opakovat – opakovat.
18. Od jednoduchých ke komplexním vyjádřením.
19. Používat mnemotechnické pomůcky.
20. Omezit množství nově zavedených slovíček.
21. Výroky, které děti mají zopakovat/naučit se, jsou jasně a jednoznačně formulovány.
22. Chyby při jazykovém cvičení se opravují s citem/taktem.
23. Výroky, které se děti mají naučit, je nechat opakovat (jak při zavedení nových výroků/slovíček, tak za účelem opravování chybného výroku).
24. Výroky, které se děti mají naučit, nechat opakovat ve sboru.
25. Pro zopakování rozložit výroky na malé části (věty na slova, slova na slabiky – pokud nutno cvičit výslovnost třeba i jedné hlásky).

Zdroj: Inkluzivní škola, 2015.

## Příloha 6

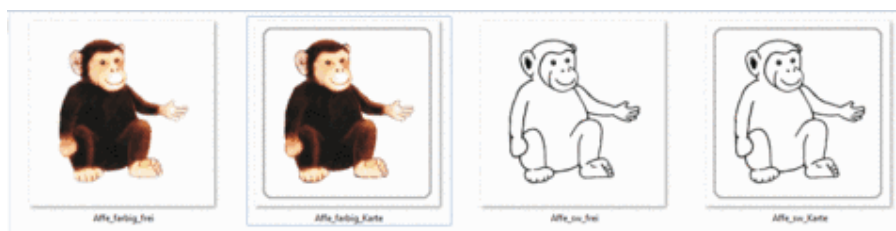
### Ukázka metodických a didaktických materiálů KIKUS

Obrázek č. 1 – KIKUS obrázkové karty



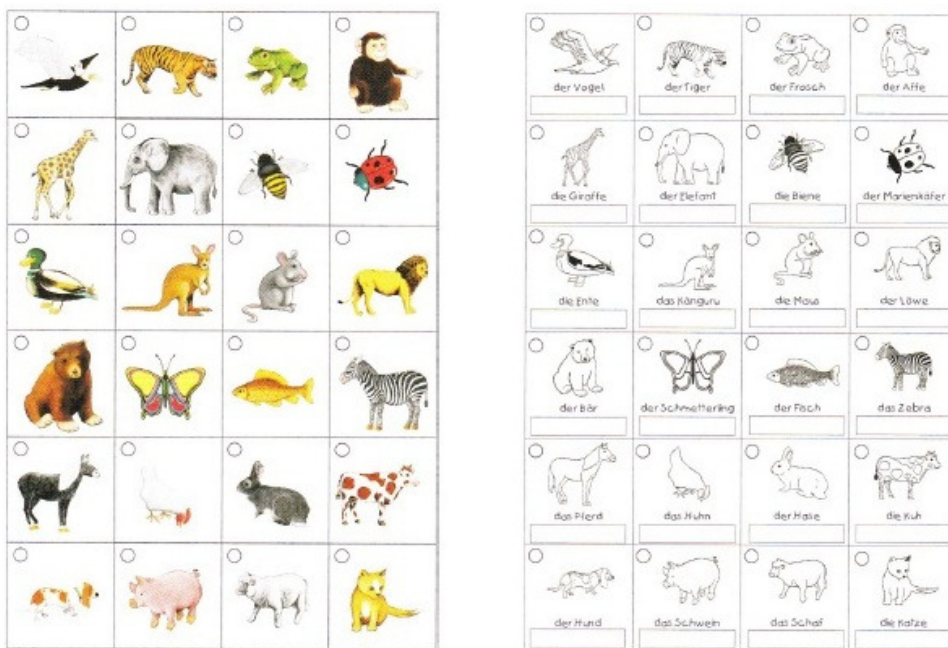
Zdroj: Garlin, 2008, s. 22.

Obrázek č. 2 – KIKUS elektronické obrázkové karty



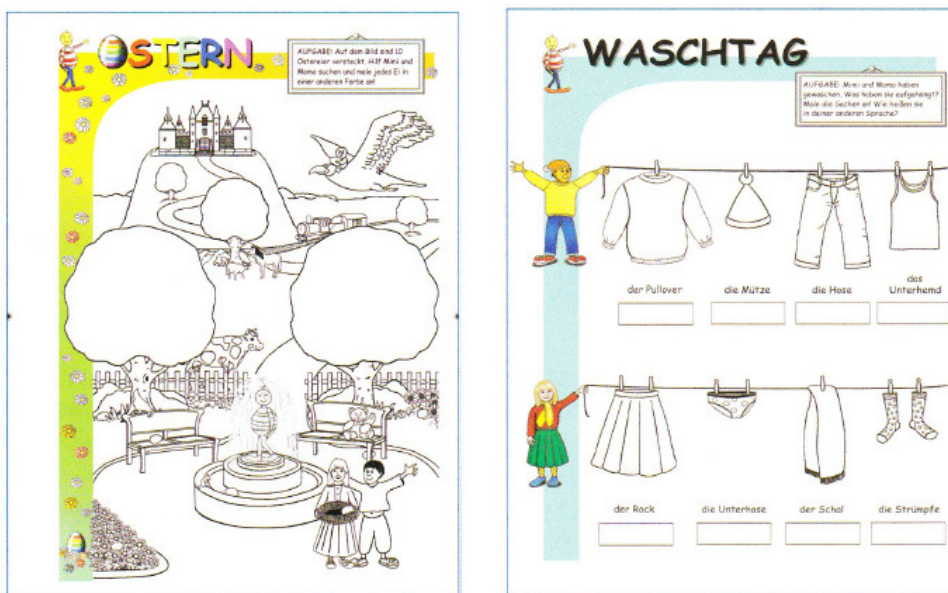
Zdroj: ZKM, 2015.

Obrázek č. 3 – KIKUS obrázkové karty (pracovní listy)



Zdroj: Garlin, 2008, s. 42.

Obrázek č. 4 – KIKUS pracovní listy



Zdroj: Garlin, 2008, s. 44.

Obrázek č. 5 – KIKUS zpěvník „Dobré ráno“

### SO GEHT DER SCHWANZ

Welcher Schwanz gehört zu welchem Tier? Verbinde die richtigen Bilder mit einem Strich. Bei der Katze haben wir es vergessen. Wenn du möchtest, kannst du die Bilder auch schneiden.

### Lied 10: SO GEHT DER SCHWANZ

So geht der Schwanz, wenn ein Hund fröhlich ist  
 So hört sich's an, wenn ein Krokodil frisst  
 So läuft die Fliege auf deiner Hand  
 So schwimmen Fische vorbei am Strand  
 La-la-la-la-la-la-la-la-la-la  
 La-la-la-la-la-la-la-la-la-la  
 La-la-la-la-la-la-la-la-la-la  
 La-la-la-la-la-la-la-la-la-la  
 Katschen

So streckt die Katze die Krallen aus  
 So pickt das Huhn sich das Beste heraus  
 So steht der Hahn nur auf einem Bein  
 So fliegen Vögel in den Himmel hinein  
 La-la-la-la-la-la-la-la-la-la  
 La-la-la-la-la-la-la-la-la-la  
 La-la-la-la-la-la-la-la-la-la  
 La-la-la-la-la-la-la-la-la-la  
 Katschen

Sprachliche Aspekte: Handlungsreihenfolge beschreiben, Tiere, Aspekte des so, Verben (essen, laufen, schwimmen), Konjugation der 3. Pers. Sg. und Pl. im Präsens (geht, ist, frisst, schwimmen, fliegen). Nebenmusikinstrumente mit einem Plakatschlagstein (auf deiner Hand, vorbei am Strand, in den Himmel hinein).

Zdroj: Garlin, 2008, s. 46.

Obrázek č. 6 a 7 – KIKUS Digital

Kreativbereich
Spiele
Einstellungen
Sprache

**KIKUS** digital

Alle entfernen  
 Alle merken

Alle entfernen  
 Alle markieren

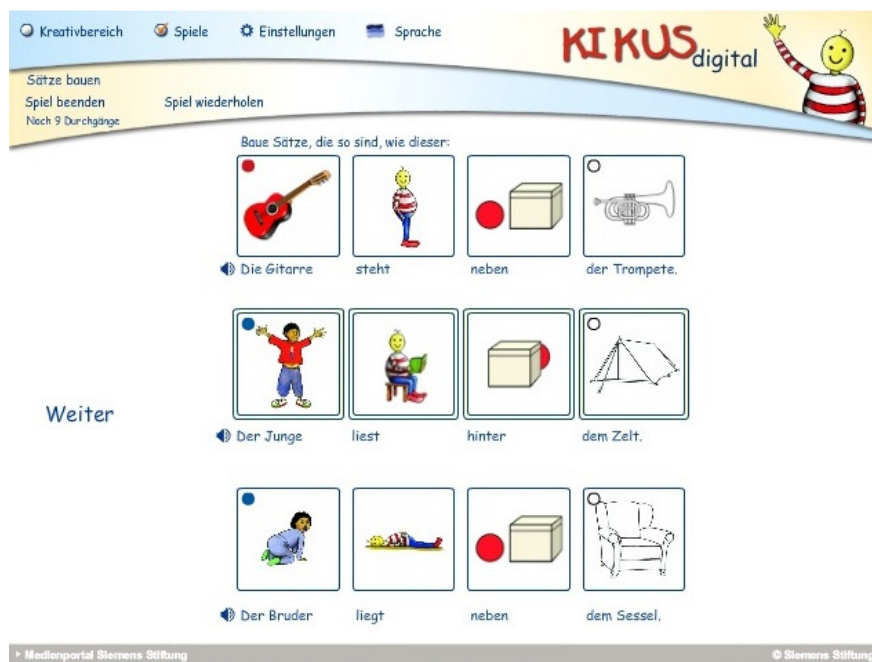
Heute ist Samstag. Das Mimi

und der Momo gehen in den Park,

um die zu füttern.

Erzählen Sie die Geschichte zusammen mit den Kindern

Medienportal Siemens Stiftung
© Siemens Stiftung



Zdroj: Siemens Stiftung, KIKUS Digital, 2015.

## Příloha 7

### Další podpůrné didaktické materiály doporučené metodou KIKUS

1. **Kouzelná taška/magický pytel/magický šátek** – ukrývá obsah korespondující s tématem, důležitý prvek pro napínavou, zábavnou, překvapující atmosféru, děti hádají, těší se, až na ně dojde řada.
2. **Panenka MIMI a MOMO** – skrze panenky lze s dětmi s OMJ komunikovat, vytváří uvolněnou důvěrnou atmosféru.
3. **Odměna v podobě obrázku, razítka nebo nálepky** – děti hádají obrázek (prostor k diskusi), opět napomáhá vytvořit napínavou a zábavnou atmosféru, kdy se každé dítě dostane na řadu.
4. **Mluvicí míč nebo sluchátko** – motivuje děti ke střídání v komunikaci, naslouchání toho, kdo právě mluví.
5. **Reálné objekty a jejich miniatury** – zábavná, prožitková forma učení, která napomáhá lepšímu zapamatování si jednotlivých objektů.
6. **Obrázkové knihy** – názorná forma učení, je důležité volit knihy odpovídající věku dětí, s jednoznačnými obrázky, nikoli složitými, zavádějícími a nepřehlednými.
7. **Stolní hry, karetní hry** – motivují děti ke vzájemné komunikaci, propojuje se zde jazyk s pamětí apod.
8. **Rolové či divadelní hry** – děti si takto mohou zkoušet různé situace v praxi (hra na zákazníka a prodavače v obchodě s potravinami).
9. **Prstové hry** – doprovází samotný jazykový projev, který tím zábavně podporují.
10. **Pohybové hry** – propojování jazyka a pohybu uvolňuje napětí u dětí a učení je pro ně pak mnohem zábavnější.

## **Příloha 8**

### **Otázky kladené v rámci dotazníkového šetření mezi pracovníky neziskové organizace META, CIC a MŠMT**

#### **META**

1. V jaké míře jsou Vaší organizací využíváni dobrovolníci či stážisti z pedagogických fakult v MŠ v České republice pro práci s dětmi s OMJ? (březen 2015)
2. Jaké jsou ohlasy pedagogů pracujících s dětmi s OMJ na materiály *Domino*? (únor 2015)
3. V jaké fázi se nyní nachází tvorba české verze metodiky KIKUS? Jak a kde bude přístupná pedagogům? (duben 2015)
4. Jaké jsou praktické zkušenosti se zaváděním, osvojováním a využitím množného čísla u slovních druhů, k jehož určování a používání navrhuje metoda KIKUS barevné žluté rozlišení? (říjen 2015)
5. Metoda KIKUS doporučuje pedagogům stanovovat rodičům dětí s OMJ výši poplatku za kurz dle svého uvážení. Jaké jsou praktické zkušenosti se stanovováním tohoto poplatku? (prosinec, 2015)

#### **CIC**

1. Jakým způsobem jsou kurzy nabízené organizací CIC zacíleny na podporu dětí s OMJ v předškolním věku? Například, zda je v pořadí třetí kurz zacílen i přímo na předškolní pedagogy a MŠ?
  - „Nízkoprahové kurzy češtiny pro cizince žijící v Praze, integrační aktivity pro cizince a veřejnost (dospělí, rodiče s dětmi)“.
  - „Po O“.
  - „Kurz lektorských dovedností – další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti výuky češtiny jako cizího jazyka a tvorba učebních materiálů“.(květen 2015)

## MŠMT

1. Jaké jsou výsledky posledních žádostí (např. v horizontu tří let) u následujících tří programů, a to konkrétně čísla podaných žádostí mateřských škol a schválených žádostí mateřských škol:
  - Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a děti žáky a studenty se sociálním znevýhodněním.
  - Podpora škol, které realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání dětí a žáků se znevýhodněním.
  - Podpora aktivit v oblasti integrace cizinců na území ČR. (květen a září 2015)
2. V jakém roce byl vydán dokument "Doporučené učebnice pro výuku dětí a žáků - cizinců od předškolního věku po základní školy a střední školy"? (květen 2015)



## Příloha 9

### Ukázka dalších čtyř vybraných protokolů s přípravami na lekce

Každá příprava zahrnuje stručnou ukázkou využitých pracovních forem či her, výroků, využití slovní zásoby, gramatiky a interakčních komunikačních vzorců. Popis pracovních forem / her je oproti popisu v přípravách lekcí v empirické části práce zestručněn. Na místech, kde se opakují využití výroky, slovní zásoba a gramatika z předešlých lekcí, jsou uvedeny odkazy na lekce, v nichž jsou tyto informace zahrnuty. V rámci jednotlivých fází jsou zmíněny pouze nové gramatické a lexikální jevy a stěžejní interakční komunikační vzorce. Vybrány byly ty přípravy lekcí, mezi nimiž vznikl v průběhu kurzu pravidelný časový rozestup.

#### Příprava 7. lekce

<b>Kurz:</b> Jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku dle metody KIKUS			<b>Vedení kurzu:</b> Bc. Tereza Poláková		
<b>Lekce:</b> 7.		<b>Datum:</b> 7. 1. 2014	<b>Téma:</b> Oblečení / Rodina / Barvy / Vánoce		
<b>Materiály:</b> šátek, kouzelný pytel, dřevěné figurky Mimi a Momo, pracovní listy 1 a 2 „Rodina“, razítko, razítkovací polštářek, malé bílé papírky, prezenční listina, oblečení na panenky (šaty, kalhoty, čepice, svetr, triko, pláštěnka, kalhotky)					
<b>Fáze</b>	<b>Pracovní formy / Hry</b>	<b>Výroky</b> (U = učitelka, D = Dítě / Děti)	<b>Slovní zásoba</b>	<b>Gramatika</b>	<b>Interakční komunikační vzorce</b>
Přivítání, pozdravení se	Samostatné zdravení se.	U: Dobrý den. D: Dobrý den.	Viz 1. lekce	Viz 1. lekce	Viz 1. lekce
Píseň „Dobrý den“	Společný zpěv a pohybový doprovod.	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce
Prezence	Hra „Já jsem tady“.	D: Já jsem tady, ty jsi tady, je tady i (jméno dítěte)? D: Tady	Já, ty Jsi	Zájmena osobní Sloveso ve 2. osobě	Kontrola prezence

		jsem!		č. j.	
Počítání	Společné počítání popředu i pozadu (i v mateřském jazyce) se stoupáním, sedáním a startem rakety.	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce
Rozhovor	Samostatné vyprávění Mimi, Moma a dětí na téma Oblečení z minulé lekce – opakování.	U: Co máš na sobě? Mimi / Momo: Mám na sobě (druh oblečení). U: Co máš na sobě? D: Mám na sobě (druh oblečení).	Mám Na Sobě Otevřená	Sloveso v 1. osobě č. j. Předložka Zájmeno zvrtné Podstatná jména ve 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D Popis
Ukázka hotových domácích úkolů	Samostatná prezentace pracovních listů „Vánoční strom“ a „Oblečení“.	U: Co tady visí? D: Tady visí (druh vánoční ozdoby). U: Co má Mimi / Momo na sobě? D: Má na sobě (druh oblečení).	Visí, má	Slovesa ve 3. osobě č. j.	Otázka U – odpověď D Popis
Razítko	Samostatné hádání, prosba a poděkování.	U: Jaký je tam obrázek? D: Je tam (předmět). U: Jezdí to po silnici a má to čtyři kola. D: To je auto. D: Prosím jedno razítko. Děkuji.	Otevřená  Auto  Jedno	Podstatná jména v 1. pádě č. j. Podstatné jméno v 1. pádě č. j. Číslovka základní	Otázka U – odpověď D

Kouzelný pytel	Samostatné hádání, společné čarování, samostatné odkrývání obsahu (druhů oblečení).	U: Co je tam? D: Je tam (předmět).	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Otázka U – odpověď D
Vedené jazykové cvičení	Samostatná diskuze o oblečení vytaženém z pytle.	U: Co to máš? D: Mám (druh oblečení). U: Jakou má / mají barvu (druh oblečení)? D: Zelenou.	Mám Šaty, kalhoty, kalhotky  Čepici, svetr, triko, pláštěnku	Tázací způsob – Co? Sloveso v 1. osobě č. j. Podstatná jména pomnožná ve 4. pádě č. j. Podstatná jména ve 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D Pojmenovávání druhů oblečení a barev Popis
Pohybová hra „Obleč si“	Samostatné plnění instrukce. Samostatné pojmenování toho, co mají děti na sobě.	U: Obleč si (druh oblečení). D: (plní instrukci – bere do ruky příslušný druh oblečení a přikládá si ho k části těla, na kterou patří). U: Co máš na sobě? D: Mám na sobě (druh oblečení).	Obleč si	Rozkazovací způsob	Instrukce k jednání Pojmenovávání druhů oblečení
Zadání domácího úkolu	Seznámení s pracovním listem „Rodina“, prosba a poděkování.	U: Tady napíšete s maminkou a tatínkem, jak se říkají členové rodiny ve vašem mateřském jazyce, ano? D: Ano! U: Kdo to je?	Máma, táta, babička, dědeček, bratr, sestra Jeden	Tázací způsob – Kdo? Podstatná jména v 1. pádě č. j. Číslovka základní	Otázka U – odpověď D Pojmenovávání členů rodiny

		D: To je (člen rodiny). D: Prosím jeden úkol. Děkuji.			
Píseň „Nashledanou“	Společný zpěv a pohybový doprovod.	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce

## Příprava 12. lekce

<b>Kurz:</b> Jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku dle metody KIKUS			<b>Vedení kurzu:</b> Bc. Tereza Poláková		
<b>Lekce:</b> 12.		<b>Datum:</b> 20. 2. 2014	<b>Téma:</b> Jídlo / Emoce		
<b>Materiály:</b> šátek, kouzelný pytel, dřevěné figurky Mimi a Momo, pracovní listy 1 a 2 „Jídlo“, razítko, razítkovací polštářek, malé bílé papírky, prezenční listina, plastové jídlo (jablko, hruška, pomeranč, citrón, rajče, okurka, sýr, chleba)					
Fáze	Pracovní formy / Hry	Výroky (U = učitelka, D = Dítě / Děti)	Slovní zásoba	Gramatika	Interakční komunikační vzorce
Píseň „Dobrý den“	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Zpěv
Rozhovor	Samostatné vyprávění Mimi, Moma a dětí na téma Emoce z minulé lekce – opakování.	U: Jak se máš, Momo?  Momo: Já jsem smutný, protože si se mnou Mimi nechce hrát.  U: Jak se máš, Mimi? Mimi: Já jsem naštvaná, protože mi Momo rozbil hračku.  U: Jak se máš Ty, (jméno dítěte)?  D: (libovolné).	Otevřená	Tázací způsob – Jak?  Komplexní výpovědi	Otázka U – odpověď D  Vyjádření emocí a zážitků

		U: To mě mrzí / To je dobře. Výborně!			
Prezence	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce
Počítání	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce
Kouzelný pytel	Samostatné hádání, společné čarování, samostatné odkrývání obsahu (druhů jídla), samostatné rozpoznávání a pojmenovávání druhu jídla vytaženého z pytle.	U: Co je tam? D: Je tam (předmět). U: Co to je? D: To je (druh jídla).	Otevřená  To Je  Jablko, hruška, pomeranč, citron, rajče, okurka, sýr, chleba	Podstatná jména v 1. pádě č. j. Zájmeno ukazovací Sloveso ve 3. osobě č. j. Podstatná jména v 1. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D     Pojmenovávání druhů jídla
Vedené jazykové cvičení	Samostatné vyjadřování libosti (týká se jídla vytaženého z kouzelného pytle).	U: Máš rád/-a (druh jídla)? D: Mám rád/-a (druh jídla).	Mám Rád/-a Jablko, hrušku, pomeranč, citron, rajče, okurku, sýr, chleba	Sloveso v 1. osobě č. j. Přídavné jméno jmenné Podstatná jména ve 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D Vyjádření libosti
Pohybová hra „Sněž“	Samostatné plnění instrukce, roli U postupně přebírají děti.	U: Sněž (druh jídla). D: (plní instrukci – bere do ruky příslušný druh jídla a předvádí, že ho jí). D: Sněž (druh jídla).	Sněž	Rozkazovací způsob	Instrukce k jednání
Píseň „Mám rád/-a“	Nácvik nové písně.	U + D: Mám rád/-a (druh	Viz tato lekce –	Viz tato lekce – Vedené	Vyjádření libosti

(melodie písně „Travička zelená“)	Pozorování a naslouchání zpěvu U. Společný zpěv písně v mužském i ženském rodě.	jídla), (druh jídla), (druh jídla), mám rád/-a (druh jídla), mám rád/-a (druh jídla).	Vedené jazykové cvičení	jazykové cvičení	Zpěv
Zadání domácího úkolu	Seznámení s pracovním listem „Jídlo“, prosba a poděkování.	U: Tady napíšete s maminkou a tatínkem, jak se jídlo říká ve vašem mateřském jazyce, ano? D: Ano! U: Máš rád/-a (druh jídla)? D: Mám rád/-a (druh jídla). D: Prosím jeden úkol. Děkuji.	Viz tato lekce – Vedené jazykové cvičení Jeden	Viz tato lekce – Vedené jazykové cvičení  Číslovka základní	Otázka U – odpověď D Vyjádření libosti
Píseň „Nashledanou“	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Zpěv

## Příprava 17. lekce

<b>Kurz:</b> Jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku dle metody KIKUS			<b>Vedení kurzu:</b> Bc. Tereza Poláková		
<b>Lekce:</b> 17.		<b>Datum:</b> 3. 4. 2014	<b>Téma:</b> Hračky / Nábytek		
<b>Materiály:</b> šátek, kouzelný pytel, dřevěné figurky Mimi a Momo, pracovní listy 1 a 2 „Nábytek“, razítko, razítkovací polštářek, malé bílé papírky, prezenční listina, obrázkové kartičky KIKUS s hračkami, hračky (auto, vlak, stavebnice, lego, míč, medvěd, panenka)					
<b>Fáze</b>	<b>Pracovní formy / Hry</b>	<b>Výroky</b> (U = učitelka, D = Dítě / Děti)	<b>Slovní zásoba</b>	<b>Gramatika</b>	<b>Interakční komunikační vzorce</b>
Rozhovor	Spontánní reakce dětí během příchodu na lekci.	D: (libovolné).	Otevřená	Komplexní výpovědi	Jednoduchá výpověď Vyprávění
Píseň „Dobrý den“	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Zpěv
Prezence	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce
Počítání	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce
Rozhovor	Samostatné vyprávění Mimi, Moma a dětí na téma Hračky z minulé lekce – opakování.	U: Jaké máš doma hračky? Mimi / Momo: Mám doma (druh hračky). U: Jaké máš doma hračky? D: Mám doma (druh hračky).	Mám Doma Hračky  Otevřená	Tázací způsob – Jaké? Sloveso v 1. osobě č. j. Příslovce Podstatné jméno ve 4. pádě č. j. Podstatná jména ve 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D    Oznámení
Ukázka hotových domácích úkolů	Samostatná prezentace pracovního listu „Hračky“.	U: Jakou hračku máš rád/-a? D: Mám rád/-a (druh hračky).	Hračku, auto, vlak, stavebnici, lego, míč, medvěda, panenku	Tázací způsob – Jakou? Podstatná jména ve 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D Vyjádření libosti

Razítko	Samostatné hádání, proba a poděkování.	U: Co myslíš, že tam je? D: Myslím, že tam je (předmět). U: Je to zvíře a plave ve vodě. D: To je ryba. D: Chci prosím jedno razítko. Děkuji.	Myslím, chci Že Otevřená  Ryba	Slovesa v 1. osobě č. j. Spojka Podstatná jména v 1. pádě č. j. Podstatné jméno v 1. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D
Kouzelný pytel	Samostatné hádání, společné čarování, samostatné odkrývání obsahu (druhů hraček), samostatné rozpoznávání a pojmenovávání druhu hračky vytažené z pytle.	U: Co myslíš, že tam je? D: Myslím, že tam je (předmět).U: Vytáhni jednu věc. Co máš za hračku? D: Mám (druh hračky).	Mám Otevřená  Auto, vlak, stavebnici, lego, míč, medvěda, panenku	Sloveso v 1. osobě č. j. Podstatná jména v 1. pádě č. j. Podstatná jména v 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D Pojmenovávání druhů hraček Oznámení
Vedené jazykové cvičení	Samostatné losování obrázkové kartičky KIKUS s hračkami korespondujícími s těmi vytaženými z pytle. Samostatné rozpoznávání a pojmenovávání hraček a jejich barev.	U: Co máš za hračku? D: Mám (druh hračky). U: Jakou má barvu? D: Má zelenou barvu.	Mám, má  Barvu  Modrou, červenou, žlutou, zelenou	Sloveso v 1. a 3. osobě č. j. Podstatné jméno ve 4. pádě č. j. Přídavná jména ve 4. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D  Pojmenovávání hraček a barev
Píseň „S hračkami	Nácvik nové písň.	U + D: S hračkami si hrajeme,	Hrajeme, uklízíme	Slovesa v 1. osobě	Zpěv



si hrajeme“ (melodie části písně „Šla Nanynka do zelí“, konkrétně části „Přišel na ni Pepíček, rozšlapal jí košíček, ty ty ty, ty ty ty, ty to budeš platiti“)	Pozorování a naslouchání zpěvu U. Společný zpěv a pohybový doprovod písně.	potom je uklízíme, tuhle sem, tuhle tam, a tuhle sem taky dám. (Držení svojí hračky vytažené z kouzelného pytle v obou rukách, její naklánění nalevo, napravo, k tělu, od těla).	Dám Sem, tam	č. mn. Sloveso v 1. osobě č. j. Příslovce	
Zadání domácího úkolu	Seznámení s pracovním listem „Nábytek“, prosba a poděkování.	U: Tady napíšete s maminkou a tatínkem, jak se nábytek říká ve vašem mateřském jazyce, ano? D: Ano! U: Co tady stojí? D: Tady stojí (druh nábytku). D: Chci prosím jeden úkol. Děkuji.	Stojí Stůl, židle, postel, skříň, křeslo Chci	Sloveso ve 3. osobě č. j. Podstatná jména v 1. pádě č. j. Sloveso v 1. osobě č. j.	Otázka U – odpověď D  Pojmenovávání nábytku
Píseň „Nashledanou“	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Zpěv

## Příprava 22. lekce

<b>Kurz:</b> Jazyková podpora dětí s OMJ v předškolním věku dle metody KIKUS			<b>Vedení kurzu:</b> Bc. Tereza Poláková		
<b>Lekce:</b> 22.		<b>Datum:</b> 13. 5. 2014	<b>Téma:</b> Tvary / Já		
<b>Materiály:</b> šátek, kouzelný pytel, dřevěné figurky Mimi a Momo, pracovní listy 1 a 2 „Počasí“, razítko, razítkovací polštářek, malé bílé papírky, prezenční listina, plastový domeček s vkládacími geometrickými tvary (kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník), barevné tvarové molitany					
<b>Fáze</b>	<b>Pracovní formy / Hry</b>	<b>Výroky</b> (U = učitelka, D = Dítě / Děti)	<b>Slovní zásoba</b>	<b>Gramatika</b>	<b>Interakční komunikační vzorce</b>
Rozhovor	Viz 17. lekce	Viz 17. lekce	Viz 17. lekce	Viz 17. lekce	Viz 17. lekce
Píseň „Dobrý den“	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Zpěv
Představení se novému kamarádovi	Seznámení se s nově přijatým dítětem.	U: Jak se jmenuješ? D: Jmenuji se (jméno dítěte).	Jmenuji Se Jména dětí	Sloveso v 1. osobě č. j. Zájmeno zvrtné Podstatná jména vlastní	Otázka U – odpověď D Představení se jménem
Prezence	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce	Viz 7. lekce
Rozhovor	Představení se novému členovi skupiny, sdělení věku.	U: Jmenuji se Mimi / Momo. Jak se jmenuješ Ty? D: Jmenuji se (jméno dítěte). U: Kolik Ti je? D: Je mi pět.	Viz tato lekce – Představení se novému kamarádovi Je Mi	Viz tato lekce – Představení se novému kamarádovi Sloveso ve 3. osobě č. j. Zájmeno osobní	Viz tato lekce – Představení se novému kamarádovi
Ukázka hotových domácích úkolů	Samostatná prezentace pracovního listu „Tvary“.	U: Co to je? D: To je (druh geometrického tvaru).	Kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník	Podstatná jména v 1. pádě č. j.	Otázka U – odpověď D Pojmenovávání geometrických tvarů
Razítko	Samostatné hádání, prosba a poděkování.	U: Je na něm zvíře. Jaké zvíře myslíš, že tam je? D: Myslím,	Tam Otevřená	Příslovce Podstatná jména	Otázka U – odpověď D

		<p>že tam je (druh zvířete).</p> <p>U: Žije v lese a v noci houká.</p> <p>D: To je sova.</p> <p>D: Chci prosím dostat razítko.</p> <p>Děkuji Vám.</p>	<p>Sova</p> <p>Dostat</p> <p>Vám</p>	<p>v 1. pádě č. j.</p> <p>Podstatné jméno</p> <p>v 1. pádě č. j.</p> <p>Sloveso v infinitivu</p> <p>Zájmeno osobní</p> <p>ve 3. pádě č. j.</p>	Vykání
Kouzelný pytel	Samostatné hádání, společné čarování, samostatné odkrytí obsahu U (plastové vkládací geometrické tvary).	<p>U: Co myslíš, že je uvnitř?</p> <p>D: Myslím, že je uvnitř (předmět).</p>	<p>Uvnitř</p> <p>Otevřená</p>	<p>Příslovce</p> <p>Podstatná jména</p> <p>v 1. pádě č. j.</p>	Otázka U – odpověď D
Vedené jazykové cvičení	Seznámení s plastovým domečkem s otvory na tvary vytažené z kouzelného pytle. Společné opakování výrazů označujících geometrické tvary. Samostatné vkládání vybraného geometrického tvaru do příslušného otvoru domečku ležícího	<p>U: Vezmi (druh geometrického tvaru) a dej ho do domečku.</p> <p>D: (plní instrukci).</p>	Vezmi, dej	Rozkazovací způsob	Instrukce k jednání

	uprostřed kruhu.				
Pohybová hra „Barevné tvary“	Samostatné rozpoznávání barev a geometrických tvarů v podobě barevných tvarových molitanů rozprostřených uprostřed kruhu. Plnění pokynu. Diskuze o objektu.	U: Přines (druh barvy) (druh geometrického tvaru). Je to čtverec nebo kruh? D: Kruh. U: Jakou má barvu? D: Má červenou barvu.	Přines Zelenou, modrou, červenou, žlutou Kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník Má	Rozkazovací způsob Přídavná jména ve 4. pádě č. j. Podstatná jména v 1. pádě č. j. Sloveso ve 3. osobě č. j. Tázací způsob – Jakou?	Instrukce k jednání <sup>76</sup> Otázka U – odpověď D Pojmenovávání barev a geometrických tvarů
Zadání domácího úkolu	Seznámení s pracovním listem „Počasí“, prosba a poděkování.	U: Tady s maminkou a tatínkem najdete, co sem nepatří, ano? D: Ano! U: Co sem nepatří? D: Nepatří sem (předmět). D: Chci prosím dostat úkol. Děkuji Vám.	Sem Nepatří  Sluneční Brýle, plavky  Sněhulák	Příslovce Sloveso ve 3. osobě č. j. Přídavné jméno Podstatná jména pomnožná v 1. pádě č. j. Podstatné jméno	Otázka U – odpověď D Pojmenovávání předmětů
Píseň „Nashledanou“	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Viz 2. lekce	Zpěv

<sup>76</sup> Autorka se rozhodla zařadit dvakrát za sebou procvičování pasivní slovní zásoby vzhledem k očekávané náročnosti zavádění nového tématu Tvary.



